

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Volná a řízená kresba u dětí s Aspergerovým syndromem

Freehand and Guided Drawing of Children with Asperger Syndrome

Bakalářská práce

Praha 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Hana Sotáková

Vypracovala:

Anna Macková

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze dne 10. 4. 2014

Anna Macková

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Sotákové za vedení práce, za cenné rady a konzultace poskytnuté i přes oceán.

Dále děkuji rodičům a dětem za čas, poskytnuté kresby a rozhovory a především za to, že mi umožnili přístup do jejich soukromí.

Děkuji také své rodině a blízkým za psychickou podporu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce pojednává o kresbě dětí s Aspergerovým syndromem. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretickou část tvoří tři hlavní kapitoly. První kapitola shrnuje poznatky o poruchách autistického spektra, zvláště o Aspergerově syndromu. V druhé kapitole se zabývám dětskou kresbou, jejím vývojem u běžné populace, tematikou a diagnostikou. Následuje pojednání o specifických znacích kreseb osob s Aspergerovým syndromem. Empirická část obsahuje kazuistiky dvou dětí s Aspergerovým syndromem a analýzy jejich volných a řízených kreseb. Cílem práce je zjistit, zda se v kresbách dětí s Aspergerovým syndromem objevují nějaké signifikantní znaky související s jejich diagnózou a následně porovnat tato zjištění s odbornou literaturou.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, volná kresba, řízená kresba

Abstract

The bachelor thesis concerns drawings of children with Asperger syndrome. It maintains of theoretical and empirical part. Theoretical part consists of three main chapters. First part includes Autistic spectrum disorders, particularly Asperger syndrome. Second chapter is followed up with children drawing – its development by common population, topics and diagnosis. The last chapter contains essay on specific drawing features characterizing persons with Asperger syndrome. Main task of empirical part incorporates case history of two children with Asperger syndrome and both – freehand and guided drawings analysis. The aim of the work is seeking significant features in the drawings of children with Asperger Syndrome, whether these signs relate to their diagnosis and comparing discovery with the literature.

Keywords: Asperger Syndrome, freehand drawing, guided drawing

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	8
1. Aspergerův syndrom.....	8
1.1. Poruchy autistického spektra.....	8
1.2. Historie Aspergerova syndromu	9
1.3. Projevy Aspergerova syndromu	10
1.3.1. Sociální chování.....	10
1.3.2. Imaginace.....	11
1.3.3. Myšlení	12
1.3.4. Zájmy a s nimi související chování.....	12
1.4. Diagnostika AS	13
1.4.1. Cesta k diagnóze	13
1.4.2. Dvě fáze	14
1.4.2.1. Posuzovací stupnice.....	14
1.4.2.2. Diagnostické vyšetření	15
1.4.3. Diagnostická kritéria AS.....	16
1.4.4. Četnost výskytu.....	17
2. Dětská kresba.....	17
2.1. Vývoj kresby	18
2.2. Témata dětských kreseb	20
2.2.1. Člověk.....	20
2.2.2. Zvířata	21
2.2.3. Dům	21
2.2.4. Strom.....	21
2.2.5. Dopravní prostředky	21
2.3. Volná kresba.....	22
2.4. Řízená kresba	22
2.5. Kresba postavy	22
2.5.1. Testy.....	23
3. Kresba dětí s Aspergerovým syndromem	24
3.1. Specifika grafomotorického vývoje u dětí s PAS	25

3.2.	Volná kresba dětí s AS	26
4.3.	Kresba postavy u dětí s AS	27
4.4.	Savantský syndrom	28
4.4.1.	Výtvarné nadání	29
II.	Empirická část.....	30
5.	Kvalitativní výzkum	30
5.1.	Výzkumné cíle	30
5.2.	Vstup do terénu a postup sběru dat	30
5.3.	Tomáš, 9 let.....	32
5.3.1.	Kazuistika	32
5.3.2.	Analýza kreseb.....	34
5.3.2.1.	Jablka a hrušky	35
5.3.2.2.	Ovocné stromy.....	37
5.3.2.3.	Zvířata.....	37
5.3.2.4.	Kresba postavy	41
5.3.3.	Shrnutí.....	42
5.4.	Markéta, 9 let	43
5.4.1.	Kazuistika	43
5.4.2.	Analýza kreseb.....	45
5.4.2.1.	Relaxační kresba.....	46
5.4.2.2.	Estetická kresba	52
5.4.2.3.	Kresba postavy	55
5.4.3.	Shrnutí.....	56
6.	Diskuse.....	57
	Závěr	60
	Seznam literatury	61
	Přílohy (viz samostatný soubor)	

Úvod

Aspergerův syndrom je diagnózou již poměrně známou i mezi laickou veřejností. Některými svými symptomy vybízí k vytvoření stereotypu jakéhosi „upřímného génia“, který se vzhledem k sníženým sociálním dovednostem často dostává do komických situací, což však kompenzuje neuvěřitelnými znalostmi o vesmíru či matematice. Tento pohled je však jednostranný a zkreslený, přesto se dostává do povědomí lidí (zejména díky scénáristům amerických filmů a seriálů). Problematika Aspergerova syndromu je přitom mnohem komplexnější. Její hlubší pochopení a porozumění bylo hlavním motivem pro výběr tohoto tématu.

Cílem práce je odhalit specifické znaky, jež by se mohly objevovat v kresbách dětí s Aspergerovým syndromem a jež by zároveň korespondovaly s příznaky tohoto syndromu. Zvláštní pozornost bude věnována rozdílům mezi kresbou řízenou, konkrétně kresbou postavy a kresbou volnou. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

Teoretická část se skládá z tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje Aspergerově syndromu, jeho postavení v rámci systému poruch autistického spektra, historii, etiologii, projevům a diagnostice.

Druhá kapitola se zabývá dětskou kresbou, jejím významem, vývojem v běžné populaci, typickými tématy a diagnostikou, dále také rozdělením na kresbu volnou a řízenou, se zvláštním důrazem na kresbu lidské postavy.

Kapitola třetí spojuje dvě předcházející. Shrnuje poznatky o kresbě dětí s Aspergerovým syndromem. Opírá se zejména o dílo dr. Thorové, přední české psychologičky a specialistky na diagnostiku autismu. Dalšími zdroji jsou výzkumné články z odborných zahraničních časopisů.

Empirickou část tvoří kvalitativní výzkum. Nejprve jsou stanoveny výzkumné otázky, představeny metody a popsán průběh sběru dat. Následuje stěžejní část, tedy kazuistiky a analýzy kreseb dvou devítiletých dětí s Aspergerovým syndromem, chlapce a dívky. V diskusi jsou prezentovány výsledky výzkumu, jejich srovnání s odbornou literaturou a vytyčenými cíly. Rovněž jsou zmíněna úskalí výzkumu a jeho možné pokračování.

I. Teoretická část

V teoretické části se budu nejprve věnovat dvěma tématům: problematice Aspergerova syndromu a problematice dětské kresby a jejího vývoje.

Třetí část pojednává přímo o kresbě dětí s Aspergerovým syndromem a propojuje zmíněné dva okruhy.

1. Aspergerův syndrom

1.1. Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) jsou tzv. pervazivní vývojové poruchy. Slovo pervazivní znamená v češtině *všepromikající* či *všeprostupující* a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha oblastech. Jedná se o nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje (Thorová, 2006).

Dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize) se mezi pervazivní vývojové poruchy řadí:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4.)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha NS (F84.9)

(MKN-10, 1992)

V roce 2013 vešla v USA v platnost 5. revize DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). DSM-V ruší rozdělení jednotlivých poruch (dětský autismus, atypický autismus, ...) a používá pouze diagnózu porucha autistického spektra (*autism spectrum disorder*). (American Psychiatric Association, 2013)

V příštím roce má vyjít také nová Mezinárodní klasifikace nemocí a je možné, že se bude měnit rozdělení poruch autistického spektra i v jejím rámci. V ČR se ale zatím jednotlivé diagnózy používají, k diagnostice stále slouží MKN-10.

Diagnostika poruch autistického spektra je velice obtížná. Kromě Rettova syndromu, u něhož byl v 90. letech objeven gen, který způsobuje vznik poruchy, se diagnóza stanovuje na základě projevů v chování. Obrovským přínosem v dané oblasti je práce britské psychiatřky Lorny Wingové, která v 70. letech vymezila základní problémové oblasti, jež jsou pro diagnostiku PAS zcela zásadní. Nazvala je **triádou postižení**. Triádu tvoří potíže v následujících oblastech:

- Sociálním chování
- Komunikaci
- Představitivosti

(Thorová, 2006)

Poruchy autistického spektra se mohou pojít s celou řadou dalších poruch a nemocí, což diagnostický proces ztěžuje. Nutná je důkladná diferenciální diagnostika. Dříve se PAS zaměřovaly např. za poruchy chování a emocí, schizofrenii, sociální fobii, organickou poruchu osobnosti apod. Mnoho dětí obdrželo nesprávnou diagnózu, v důsledku čehož se jim nedostávalo adekvátní péče a správná diagnóza byla určena až později specializovaným odborníkem (Thorová, 2006).

1.2. Historie Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom (dále jen AS) nemá příliš dlouhou historii. Základní symptomy tohoto syndromu popsal vídeňský lékař Hans Asperger v roce 1944. Jeho práce však upadla v zapomnění. K jeho publikaci, v které popisoval zvláštní chování čtyř chlapců (specifická sociální interakce, odlišný způsob vyjadřování a myšlení, nedostatečná neverbální komunikace, vysoká míra intelektu atd.) a nazval je *autistická psychopatie*, se vrátila až Lorna Wingová v roce 1981. Zabývala se autismem a spektrem symptomů, které se s ním pojí. Pochopila, že existují osoby, které mají těžkou formu autismu s mentální retardací a vůbec nekomunikují a osoby, které jsou samostatné, mají normální až vysokou míru intelektu, ale mají velké obtíže

v sociální interakci. Dostala se k práci Hanse Aspergera a zjistila, že jeho pacienti se těm jejím velice podobají. U svých klientů popsala tyto příznaky:

- Nedostatek empatie;
- Naivní, nepřiměřenou, jednostrannou interakci;
- Malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství;
- Pedantickou, opakující se řeč;
- Chudou neverbální komunikaci;
- Ulpívavý zájem o určité předměty;
- Neobratné pohyby, problematickou motorickou koordinaci a zvláštní držení těla.

V devadesátých letech byl Aspergerův syndrom oficiálně zařazen do mezinárodních klasifikačních systémů pod tímto názvem (Wingová jej pojmenovala podle Hanse Aspergera). Stal se uznávanou kategorií v rámci pervazivních vývojových poruch. Dětský autismus a Aspergerův syndrom se tedy staly dvěma samostatnými diagnostickými jednotkami (Thorová, 2007).

1.3. Projevy Aspergerova syndromu

V následující kapitole se budu věnovat jednotlivým projevům AS. Je jich poměrně mnoho a nemusí se u každého projevit všechny a ve stejné míře. Individuální rozdíly jsou značné, stejně jako je tomu v běžné populaci. Dá se říci, že projevy Aspergerova syndromu přechází plynule od tzv. normy až po těžké projevy víceméně znemožňující samostatný život jedince. Já se zaměřím především na ty projevy, které by mohly souviset s atypickou kresbou dítěte s AS.

1.3.1. Sociální chování

Děti s Aspergerovým syndromem mají potřebu mít pod kontrolou veškeré dění, chtějí, aby se vše odehrávalo podle jejich pravidel, což sociální interakce obecně dost komplikuje. Jejich průběh je totiž předem většinou neodhadnutelný. Děti s AS se proto společným aktivitám s vrstevníky (např. hram) spíše vyhýbají a jen pozorují

nebo si vybírají děti mladší/starší, než jsou samy. Děti s AS skutečně jsou svým způsobem sebestředné. Nezajímají je zájmy ostatních, soustředí se jen na své vlastní záliby, často sedí samy někde v ústraní a studují knihy nebo se baví s dospělými, kteří toho více vědí, což je pro ně zajímavé. Dospělí navíc většinou chápou a tolerují jejich omezené sociální dovednosti (Attwood, 2005).

Pro jedince s AS je velice těžké pochopit nepsaná pravidla, sociální normy a konvence, které ostatní dodržují, aniž by si to nějak zvlášť uvědomovali. Mají také potíže s empatií, sociální intuicí, pochopením mezilidských vztahů. Jsou nadměrně otevření a upřímní, nedělá jim potíže vše říci na rovinu, chovají se nevhodně, ačkoliv v podstatě konstatují pravdu (ovšem v nesprávnou chvíli a způsobem, který působí nezdvořile). Dělá jim problém vyjádřit soucit, útěchu (např. vyjádřit soustrast) a celkově uplatnit zdvořilost. Slabé sociální dovednosti jim rovněž znemožňují lhaní a podvod (Thorová, 2007).

Dalším úskalím pro lidi s AS je užívání očního kontaktu, nechápou jeho sdělovací funkci (z očního kontaktu se dá vyčíst duševní a citové rozpoložení a to je pro člověka s AS naprosto nepochopitelné). Z klinických pozorování vyplývá, že oční kontakt je při hovoru skutečně nedostatečný. Někteří lidé s AS jsou schopni se časem naučit používat oční kontakt. Používají ho pak ale stejně spíše mechanicky než intuitivně (Attwood, 2005).

1.3.2. Imaginace

Dalším významným symptomem, který může souviset se specifickou kresbou, je omezená schopnost používat představivost v různých situacích (např. hrát si „na“ nebo psát sloh na dané téma – tedy i kreslit na předem dané téma?).

Někdy může fantazie posloužit jako obrana před slabými sociálními dovednostmi. V takovém případě dochází naopak k nadměrnému užívání fantazie a odklonu od reality. Příkladem může být např. vytvoření imaginárního přítele, které přetrvává, či vytváření imaginárních světů (Thorová, 2007). Je tedy možné, že při kresbě řízené se projevuje spíše omezená schopnost imaginace a v kresbě volné naopak její nadměrné užívání.

1.3.3. Myšlení

Pro osoby s Aspergerovým syndromem je charakteristické tzv. ulpívavé myšlení a ulpívavá kognitivní schémata. Chybí korekce na základě nových zkušeností. Rovněž mají tendenci uvažovat tzv. černobíle – co není dokonalé, nestojí za nic apod. Přehnaně zobecňují (když se něco stalo jednou, určitě se to stane znovu) a mají katastrofické myšlení, které může mít až obsesivní charakter. Jsou vztahovační. Rozhodování, plánování a organizování jsou dovednosti, které často převyšují jejich kognitivní schopnosti (Thorová, 2007).

Teorie mysli říká, že děti přibližně od čtyř let věku rozumí tomu, že druzí lidé mají své myšlenky, znalosti, přesvědčení, přání a potřeby, jež mají vliv na jejich chování. Lidé s AS ovšem mají problém s vnímáním myšlenek a pocitů druhých. Proto také například dávají přednost encyklopediím před beletrií, kde je mnoho postav, dějů a mezilidských vztahů.

Z výzkumů vyplývá, že lidé s AS často mají poměrně přesnou představu o myšlenkách druhých. Potíž ale nastává při interpretaci této představy a následné reakci (Attwood, 2005).

Ukázalo se, že rozšířeným rysem je vizuální myšlení a na něj navazující prostorová představivost. Na základě zrakových informací si člověk s AS dokáže mnohem lépe představit např., jak co funguje. Proto se ve vyučování hodně využívají názorné pomůcky, náčrtky, počítadla apod. (Thorová, 2007)

1.3.4. Zájmy a s nimi související chování

Velmi časté jsou zájmy o čísla, technická data, návody, nákresy, schémata, grafy, faktické informace z encyklopedií (o astronomii, rostlinách, historii atd.). Tento zájem bývá někdy silně vyhraněný a zasahuje z velké části do komunikace s druhými lidmi. Hromadění informací o určité oblasti zájmu je často mechanické (např. zapisování výsledků fotbalových zápasů – ovšem bez skutečného zájmu o fotbal). Zájem se také může projevovat v kresbách. Často dochází k nadprodukci kreseb. Mívají stereotypní charakter. Téma kreseb se příliš nemění, často odráží specifický zájem dítěte. Kresby bývají jednotvárné, projevuje se v nich ulpívavé myšlení (Thorová, 2007).

1.4. Diagnostika AS

1.4.1. Cesta k diagnóze

Přestože včasná diagnostika může značně zkvalitnit život lidí s AS, většinou nějakou dobu trvá, než se k odborníkovi dostanou. Vzhledem k dobrému (až vysokému) intelektu a vyjadřovacím schopnostem může být neschopnost rozumět sociálním pravidlům a komunikaci brána jako nevychovanost, sobeckost, drzost. Rodiče bývají často traumatizováni, nezdědka mívají pocit viny, že své dítě špatně vychovali. Z mateřských a posléze základních škol dostávají stížnosti. Nikdo netuší, že za projevy agrese, destrukce či naopak pasivity stojí obrovská nejistota a tenze, jež pramení z nepochopení situací, ve kterých se ostatní lidé běžně orientují, z neporozumění vztahům a sociálním interakcím. (Attwood, 2005)

Díky čím dál vyšší míře informovanosti (rodiče například často čerpají informace z internetu) a vzhledem k celkově vyššímu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SPU, ADHD, ...) se dítě většinou dostává k psychologovi (na doporučení učitele či z vůle rodičů), který provede vyšetření a pravděpodobně pošle rodinu ke specialistovi na problematiku PAS. Ten již diagnostikuje Aspergerův syndrom. Život dítěte i rodiny se razantně změní. Velmi pravděpodobně přijde nejprve šok: „Moje dítě je jiné než ostatní.“, ale posléze zároveň úleva z konce nejistoty. Najednou bude jasné, co stojí za zvláštními projevy chování, dítě začne chápat, že funguje jinak než ostatní a časem bude schopno navázat přátelství s těmi, kteří budou k jeho odlišnosti shovívaví. Rodiče se naučí s dítětem komunikovat jinak, než byli zvyklí.

Následně musí rodina s diagnózou obeznámit školu. Může se setkat s pochopením. Žáci s AS jsou často integrováni do běžných škol. Mívají asistenta, který jim pomáhá zvládat průběh vyučování a usnadňuje komunikaci s pedagogem a ostatními žáky.

Často se ale také stává, že škola rodině nevyjde vstříc, nechce například zajistit pro dítě asistenta pedagoga a celkově nechce přizpůsobit podmínky tak, aby se dítě cítilo co nejlépe. Rodiče mají zkušenost i s tím, že na ně škola začala vyvíjet tlak ke změně školy. V případě velkých měst, kde je základních škol hodně, může rodina zkusit oslovit jinou školu v okolí. Avšak pro rodiny z malých měst či vesnic může

změna školy znamenat daleké dojíždění, z čehož vyplývá další časová a ekonomická zátěž.

1.4.2. Dvě fáze

Diagnostika probíhá obvykle ve dvou hlavních fázích. Začíná se většinou podrobnou anamnézou (soubor všech informací, které by mohly přispět k stanovení diagnózy). Anamnéza se nejčastěji dělí na osobní (zkratka OA) a rodinnou (RA). Následně odborník předloží rodiči (popř. i učiteli) tzv. posuzovací stupnici, na které označí intenzitu projevů na základě vlastního vnímání. Tyto posuzovací stupnice se často označují jako screeniny (podrobněji viz níže).

Druhou fází je již komplexní diagnostika jako taková, kterou provádí klinický psycholog specializovaný na oblast chování a schopností u dětí s vývojovými poruchami. Taková diagnostika by již měla přinést jednoznačnou diagnózu. To se ale vždy nestává. Diagnózy se mohou zaměnit. Nezřídka tomu tak je v případě Aspergerova syndromu a vysoce funkčního autismu. Tyto poruchy se pohybují na stejném kontinuu a mají více podobností než rozdílů. Občas dojde k záměně i cíleně, jelikož např. v USA se dostává dětem s autismem lepší péče. Na slovo „autistický“ se lépe slyší (dítě má například větší šanci získat asistenta pedagoga apod.). Roli hraje i poměrně krátká historie Aspergerova syndromu a s tím související konzervativnost odborníků (Attwood, 2005).

1.4.2.1. Posuzovací stupnice

Ačkoliv patří Aspergerův syndrom do poruch autistického spektra (stejně jako dětský autismus), není vhodné používat stejné screeningové metody jako při diagnostice autismu. V dnešní době existují již posuzovací škály určené přímo pro diagnostiku AS. (Attwood, 2005)

První vznikla ve Švédsku v roce 1993. Vytvořili ji Stephan Ehlers a Christopher Gillberg. Jmenuje se ASSQ (The high-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire) a jedná se o dvacet sedmi položkový dotazník zjišťující symptomy Aspergerova syndromu a vysokofunkčního autismu u dětí a dospívajících. Dle studií se jedná o vhodný screening na počátku stanovování diagnózy. Jednotlivé položky jsou posuzovány na škále od 0 do 2 (0 = normalita, 1 = mírná abnormalita, 2 =

abnormalita). Prvních pět položek se týká sociální interakce, dalších šest komunikačních problémů, pět odkazuje na stereotypní chování, zbylé položky se týkají motorických problémů a dalších přidružených potíží. (Ehlers, Gillberg & Wing, 1999)

Tony Attwood spolu se svým kolegou Michellem Garnettem v roce 1995 vytvořili posuzovací škálu A.S.A.S. (Australian Scale for Asperger Syndrome). Tato škála je koncipovaná jako dotazník, který má odhalit projevy chování a schopnosti indikující Aspergerův syndrom u dětí od pěti do jedenácti let. Dotazník je rozdělen na šest částí, které kopírují základní zkoumané oblasti (např. sociální a emocionální schopnosti, komunikační dovednosti, kognitivní dovednosti atd.). V každé části jsou otázky nebo tvrzení, k nimž se rodič/učitel vyjádří pomocí škály od 0 (objevuje se zřídka) do 6 (objevuje se velmi často) či odpovědí ano/ne. Příklad otázky: Je dítě málo empatické? Například intuitivně nerozezná pocity druhých lidí? Např. si neuvědomí, že když se omluví, druhý se bude cítit lépe? Pokud je na většinu otázek odpověď ano a čísla na škále se pohybují od 2 do 6, nemusí to automaticky znamenat, že se jedná o Aspergerův syndrom, ale již existuje možnost, že ano a je potřeba absolvovat podrobné diagnostické vyšetření, které bude jednotlivé otázky dotazníku rozebírat do hloubky (kompletní posuzovací škála A.S.A.S. viz příloha).

(Attwood, 2005)

1.4.2.2. Diagnostické vyšetření

Další fází je již samotné diagnostické vyšetření. Psycholog se klientovi věnuje minimálně hodinu. Prochází jednotlivé oblasti, které posuzuje (sociální, jazykové a kognitivní dovednosti, pohybové schopnosti, zájmy dítěte atd.). K vyšetření kognitivních schopností využívá běžné testy inteligence, které však v některých případech zadává specifickým způsobem (např. nevyužívá všechny subtesty) nebo kombinuje několik diagnostických nástrojů dohromady. Následuje také podrobný rozhovor s rodičem. Je praktické, ač v českém prostředí velmi ojedinělé, když se psycholog dostane i do přirozeného prostředí dítěte (např. do školy) a sleduje jeho chování v sociálních interakcích, chování při vyučování apod. Součástí je již zmíněná diferenciatní diagnostika. V závěru psycholog všechny získané informace

pečlivě zhodnotí, porovná s diagnostickými kritérii a stanoví diagnózu. Když je diagnóza stanovená, je možné začít s dítětem vhodně pracovat (Attwood, 2005).

1.4.3. Diagnostická kritéria AS

Attwood (2005) uvádí, že neexistují jednotná diagnostická kritéria Aspergerova syndromu. Nejčastěji se používají kritéria dle MKN-10 či DSM-IV (od r. 2013 již DSM-V). Attwood používá kritéria manželů Gillbergových, pocházejících ze Švédska. Jejich systém považuje za jasný a srozumitelný. Vypadá následovně:

- I. *Narušené sociální chování* (musí naplňovat alespoň dva příznaky)
 - a) Neschopnost interakce s vrstevníky
 - b) Podprůměrná tendence navazovat kontakt s vrstevníky
 - c) Neodpovídající interpretace sociálních podnětů
 - d) Sociálně i citově nepřiměřené chování
- II. *Vyhraněné záliby* (alespoň jeden příznak)
 - a) Nezájem o jiné činnosti
 - b) Jednoznačný projev zájmu a ulpívání na něm
 - c) Mechanické jednání převažuje nad významem činnosti
- III. *Pravidelně se opakující činnosti* (alespoň jeden příznak)
 - a) Prosazované ve vlastním chování
 - b) Prosazované u druhých
- IV. *Neobvyklé řečové a jazykové charakteristiky* (alespoň tři příznaky)
 - a) Opožděný řečový vývoj
 - b) Hyperkorektní jazykový projev
 - c) Formální, pedantický přístup k řeči
 - d) Neobvyklé frázování, atypicky působící řeč
 - e) Nedostatečné porozumění, mylné chápání obrazných významů či sdělení, jejichž pochopení se předpokládá s naprostou samozřejmostí
- V. *Problémy při neverbální komunikaci* (alespoň jeden příznak)
 - a) Omezené využívání gest
 - b) Nejasná/nemotorná řeč těla

- c) Malá výpovědní hodnota výrazu tváře
- d) Nevhodné výrazy
- e) Zvláštní/strnulý pohled

VI. *Motorická neobratnost:*

Podprůměrné výsledky při diagnostickém neurovývojovém vyšetření aspektů vývoje.

(Gillberg a Gillberg, 1989 in Attwood, 2005)

1.4.4. Četnost výskytu

Thorová (2007) uvádí, že Aspergerův syndrom má 0,35 – 0,5 % populace. V České republice se každoročně narodí 350 – 500 dětí s AS, přičemž poměr mezi chlapci a děvčaty je přibližně 9:1. Hodnoty jsou však pouze orientační. Existuje totiž určitý počet lidí, kteří nemají stanovenou správnou diagnózu nebo nemají diagnózu žádnou. Odborníci se shodují rovněž na současné tendenci k nadužívání diagnózy Aspergerův syndrom.

2. Dětská kresba

Dětská kresba se začala zkoumat velice krátce po vzniku psychologie (1879, Lipsko) a poměrně záhy byla vydána i první monografie (1887). Přišlo se na to, že dítě skrz kresbu komunikuje, sděluje svá přání, trápení, znázorňuje pocity a vztahy k lidem. Je to tedy určitá cesta do nitra dětské duše. Mimo jiné je kresba také jednou z metod při testování mentální úrovně dítěte. (Davido, 2001)

„Ze všech prostředků, které má psycholog k dispozici k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje kreslení nejvhodnější způsob vyjadřování; kresbou totiž dítě „graficky vypráví“, aniž by do toho nutně muselo vstupovat mluvené slovo“ (Davido, 2001, s. 19).

Nelze se domnívat, že z jednoho obrázku je možné poznat celou osobnost dítěte či stanovit správně diagnózu. Může nám ale leccos napovědět a ukázat nám, jakou cestou se bude ubírat další postup. Pro většinu dětí je navíc kreslení oblíbenou činností a značně odlehčí komunikaci s psychologem.

2.1. Vývoj kresby

Vývojových teorií dětské kresby existuje řada. Mezi ty nejsoučasnější patří například teorie francouzské psycholožky Roseline Davido:

1. *Stádium „skvrn“* – do 1 roku (rodiče ale v tomto období jen zřídka nechají dítě malovat),
2. *Stádium „čmáranic“* – kolem 1 roku (tužka = prodloužená ruka; čmáraní všemi směry bez zvednutí tužky z povrchu papíru; již lze něco vyčíst – spokojené dítě kreslí silné čáry a pokryje celou plochu papíru/nevyrovnané dítě tužku hned odloží)
3. *Stádium „čárání“* – 1,5 až 3 roky (již spojeno s rozvojem intelektu; nápodoba dospělých; kresba se zdaří zcela náhodou, bez předchozího záměru; záměr se někdy objeví až ke konci kreslení – *náhodný realismus*, mezi 2. a 3. rokem se dítě snaží napodobit písmo dospělých a kreslí uzavřené smyčky – *nezdařený realismus*. Kresby jsou zatím nepřesné, tato schopnost se vyvíjí až v následujících stádiích.),
4. *Stádium hlavonožců, univerzálních postav* – 3 až 5 let (kresby už mají obsah; postava = kolečko, které znázorňuje hlavu i trup + dvě čáry jako ruce a dvě čáry jako nohy, postupně dítě přidává oči, ústa a ještě jedno kolečko-trup; uvědomí-li si dítě vlastní tělesné schéma, kreslí samo sebe),
5. *Transparentnost a sklápění* – 5 až 7 (max. 9) let (kresby vyjadřují především osobní a někdy vertikální svět dítěte; kresby jsou často průhledné – např. domy mají průsvitné zdi a je vidět, co se děje uvnitř; kresby nemají perspektivu – „sklápění“ vertikální a horizontální roviny),
6. *Vizuální realismus* – objevuje se mezi 7. a 12. rokem (dítě kreslí to, co vidí – větší objektivita; kolem 7 let se objevuje v kresbě profil – zásadní změna),
7. *Zobrazování v prostoru* – od 12 let (poslední stádium; kresby jsou propracovanější a prostorové).

(Davido, 2001)

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují vývoj kresby obdobně:

- Dítě nejprve neodlišuje tužku od ostatních předmětů, brzy se ale objevují první spontánní tahy na papíře (*čmárání*). Plochu papíru zatím nevyužívá, inklinuje k pravému dolnímu rohu a převažuje horizontální směr čar. Přibližně v roce a půl se dítě snaží o napodobení čáry provedené dospělým. Ve dvou letech začíná respektovat vertikální směr.
- Tříleté dítě napodobí kruh a křížek. Roste také schopnost vyjádřit vlastní představu - čmárá a posléze obrázek pojmenuje.
- Čtyřleté dítě již kreslí realističtěji, ačkoliv původní záměr se s následným pojmenováním může rozcházet. Nejzajímavějším tématem se stává člověk. Zatím má podobu tzv. *hlavonožce* (hrubé znázornění hlavy, nohou a hlavních částí obličeje – ústa, oči).
- Pětileté dítě disponuje lepší motorickou koordinací. Kresba postavy je propracovanější (hlava, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos). Paže jsou znázorňovány čarami. Proporce neodpovídají realitě. Dítě je schopno napodobit čtverec.
- V šesti letech již vnímá svět více realisticky a vše podrobuje kritickému zkoumání. Začíná rozlišovat části v celku. To se projevuje i v kresbě, která je mnohem propracovanější, detailnější.
- Švancara (1974; in Langmeier a Krejčířová, 2006): „Vývoj pokračuje v celém období mladšího školního věku (přibližně do jedenácti let). Postupně se objevuje kresba postavy z profilu; proporcionalita; znázornění pohybu a perspektivy“.

Nutno dodat, že věkové hranice jsou pouze orientační. Vývoj každého dítěte je individuální a varovnými signály jsou až výraznější odchylky.

Vývoj kresby se kryje s vývojem intelektu a nesouvisí s výtvarným nadáním. Neobratnost neznačí, že se dítě nenachází v příslušném vývojovém stádiu. (Davido, 2001)

2.2. Témata dětských kreseb

Každé dítě má specifický kresebný styl a oblíbené náměty svých výtvarných děl. Existují však typické motivy, které se často opakují:

Dítě je v první řadě silně *antropocentrické*, v jeho kresbách se nejdříve a nehojněji vyskytuje **člověk**. Teprve posléze nastupují další předměty s člověkem spojené. Zachycuje zejména prostředí, v kterém se nachází (protože je známé a poměrně neměnné): **dům** se zahrádkou, **strom**, **květinu**, dopravní prostředky (**auto**), **zvířata**, nábytek (**stůl**). Své představy nejprve zachycuje izolovaně. Společný výskyt či naznačení vzájemného vztahu je již složitější mentální operací.

Dalším oblíbeným motivem je **sluníčko**. Má za úkol naznačit, že je den a také dává obrazu určitou jednotu, zastřešuje jej.

Dítě ale nekreslí pouze to, co vidí v reálném světě. Často jsou to **seriálové/pohádkové figurky**, které mají svou ustálenou známou podobu a jsou snadno dostupné (knihy, televize).

Okruh témat se postupně rozšiřuje s tím, jak se člověk vyvíjí a mění prostředí (např. příchod do mateřské školy). Učitelé by do výběru námětů neměli příliš zasahovat, spíše se snažit dítě obohacovat a ukazovat mu svět kolem něj.

Ukazuje se, že na propracovanost a celková kvalita kreseb stoupá, je-li dítě skutečně táženo zájmem o vyobrazený předmět. (Uždil, 2002).

2.2.1. Člověk

Informace o lidské postavě může dítě získávat pocitově (vnitřně, samo ze sebe) či vnímáním lidí kolem sebe (zvenčí). Zpočátku hrají roli spíš pocity a zkoumání sama sebe než zrakové vnímání. Pozorované kreslí až později. Zprvu postava neodpovídá reálnému vjemu. Symbolem člověka je hlava a otevřené oči (znak živé bytosti), postupně se přidávají ústa a nos. Nohy se objevují současně s hlavou a značí pohyb. Tento „hlavonožec“ přetrvává poměrně dlouho, než dítě začne kreslit postavu s trupem či rozlišovat postavu mužskou a ženskou. Části těla občas nahrazují kusy oblečení (Uždil, 2002).

2.2.2. Zvířata

Motivy zvířat se v dětských kresbách objevují hojně a také poměrně brzy. Děti mívají k zvířecím tvorům pouto, považují je za sobě rovné (nerozlišují zvířecí říši a svět lidí s takovým důrazem jako dospělí). Ze začátku kreslí zvířata podobně jako lidi (antropomorfismus). Liší se pouze polohou těla (ta je většinou horizontální) a snahou znázornit zvířecí atributy (hříva, ocásek apod.). Obličej je „lidský“. Později se naučí více diferencovat. To platí i pro další náměty (Uždil, 2002).

2.2.3. Dům

Typický dům vypadá jako venkovské stavení s trojúhelníkovou střechou. Důraz je kladen na znaky spojené s bydlením: okna, dveře s klikou, kouřící komín. Může být i průsvitný, aby bylo vidět, co se nachází uvnitř (stůl, židle, lidé). (Uždil, 2002).

2.2.4. Strom

Strom je též jedním z nejranějších výtvarných námětů. Dlouhou dobu se vyvíjí v stále dokonalejší a propracovanější tvar, vlastně obdobně jako kresba lidské postavy. První strom je složen pouze z čárek (větví), které pravoúhle vychází ze svislé čáry (kmene). Později dítě začne rozlišovat strom listnatý (mívá většinou ovoce) od jehličnatého (spjat s Vánoci). Často bývá znázorněn v disproporci k domu či postavě, což však většinou nepůsobí rušivým dojmem (Uždil, 2002).

2.2.5. Dopravní prostředky

Zájem o dopravní prostředky je spjat s fascinací pohybem. Děti jsou nadšeni představou rychlé přepravy z místa na místo. Technické vynálezy jsou rovněž fenoménem naší doby. I v tomto případě se v kresbách objevuje transparentnost (v autobusu vidíme sedět cestující). (Uždil, 2002).

2.3. Volná kresba

Volné kresbě se také někdy říká kresba individuální nebo spontánní. Téma obrázku stejně jako použitou techniku a barvy si v tomto případě dítě volí zcela samo. Ze strany učitele/psychologa by nemělo za žádnou cenu zaznít: „Namaluj třeba...“, i kdyby dítě dlouho váhalo a nevědělo, co má nakreslit. Při volné kresbě jde právě o spontánní, nikým nevedený projev dítěte.

Dítě znázorňuje svůj vnitřní či okolní svět. Rozvíjí svou představivost a tvořivost. Rodiče i pedagogové často dělají chybu, když dítě nutí, aby nakreslilo něco konkrétního, a posuzují kresbu podle vlastních estetických kritérií. Často například říkají: „Podívej, jak krásně to sluníčko nakreslil Honzíček“. Brání tak spontaneitě a originálnímu stylu dítěte. Pak se stává, že si dítě myslí, že kreslí špatně a raději se kreslení vyhýbá či kopíruje styl druhých ve snaze se ujistit, že postupuje správně.

2.4. Řízená kresba

Řízená kresba je taková, kterou někdo někomu zadal. Téma je tedy předem dané. Provedení ovšem opět zůstává na jedinci samotném. S použitím řízené kresby se setkáme mimo jiné v psychodiagnostice. Její principy se totiž využívají v projektivních technikách. Projektivní techniky vychází z představy, že psychika a osobnost člověka se promítají do jeho výtvorů a představ. Kresby se využívá v tzv. expresivních technikách. Mezi ně patří např. Figure-Drawing Test, Kresba začarované rodiny či Baum test. (Šípek, 2000)

2.5. Kresba postavy

„Dětské kresby, speciálně kresby postavy, jsou zkoumány po desetiletí, protože se věří, že reflektují několik psychologických proměnných včetně intelektové zralosti, osobnosti, myšlení a emocionality. V diskusi o reliabilitě a validitě kreseb jakožto klinických nástrojů panuje shoda. Existuje několik standardizovaných systémů pro vyhodnocování dětských kreseb. Je jen málo dohadů ohledně hodnoty dětské kresby (zejm. pak kresby postavy) jakožto měřítka intelektové vyzrálosti. Kresby postavy jsou prvními, které dítě v batolecím věku vytvoří.“ (Keow Lim & Slaughter, 2008)

V kresbách se skrývá mnoho symbolů. O kresbě postavy to platí dvojnásob. Když dítě kreslí postavu, kreslí většinou samo sebe, do kresby se promítá celé „já“. (Davido, 2001)

2.5.1. Testy

První test postavy zavedla do psychologie F. Goodenoughová v roce 1926. Nazvala jej **Draw-a-Man** (DAM). Testem se hodnotí vývojová a intelektová úroveň dětí. Jedná se o kvantitativní metodu, při které se kresba porovnává s průměrnou kresbou v populaci odpovídajícího věku. Výsledky testu jsou převedeny do mentálního věku, z kterého se posléze vypočítá IQ (mentální věk ku fyzickému). (Šípek, 2000)

Test prošel od svého vzniku již několika modifikacemi. Pro českou populaci byl modifikován J. Šturmou a M. Vágnerovou v roce 1982. Od té doby ovšem neprošel žádnou úpravou, standardizace je tedy stará třicet let. Odborníci upozorňují, že výsledky testu nadhodnocují. (Kucharská a Májová, 2005)

Na Goodenoughovou navázala o dvacet let později Karen Machoverová. Navrhla tzv. **Draw-a-Person Test** (DAP). Jedná se o projektivní test osobnosti. Respondent má nakreslit lidskou postavu, jak nejlépe dovede. Po skončení je požádán, aby nakreslil osobu opačného pohlaví. Psycholog zaznamenává průběh kresby a komentáře respondenta. Jedná se o kvalitativní metodu. Interpretovat lze různě. Převažují ovšem výklady psychoanalytického rázu (např. výrazná stehna = zvýšený zájem o sex). Z časových důvodů se tato technika nezařazuje pravidelně, srovnávání a interpretování bývá zdlouhavé. Jedná se ovšem o kreativní proces a řada psychologů má v interpretaci kreseb zálibu. Objevuje se tendence zjištěné poznatky zobecňovat a vytvářet z nich neměnnou charakteristiku osobnosti. Stanovené hypotézy je ale potřeba dále testovat. DAP je poměrně oblíbenou metodou a psychologové ji používají mimo jiné proto, že vyšetřovaná osoba nemůže záměrně zkreslit výsledky testu. (Šípek, 2000)

Mezi další využívané testy patří Baltruschův **Figure-Drawing-Test** (FDT) z 50. let minulého století. Vychází z manuálu Machoverové. Používá se u dospělé populace zejména k rozlišení normální a neurotické osobnosti. Svoboda (2013) uvádí Baltrushovy znaky kreseb normální a neurotické osobnosti:

- *Normální osobnost*: dobré kreslířské provedení, aktivní postoj figur, figury odpovídají věkovému stupni respondenta, adekvátní propracování těla atd.
- *Neurotická osobnost*: primitivní tělesná figura, silná vývojová regrese, známky vnitřního konfliktu (gumování, přetahování) atd.

Dynamický test kresby lidské postavy vytvořil v 90. letech maďarský psycholog Hárty. Přichází s myšlenkou opakovaného zadávání kresby postavy v pravidelných intervalech, což umožňuje sledování změn. Hárty říká, že v kresbě se projevuje efekt psychoterapie, elektrošoků či psychofarmak. Důraz klade na jednoduché zadání: „Nakreslete lidskou postavu“. V případě dotazů typu: „Mám nakreslit celou postavu nebo jen hlavu? Má to být žena nebo muž?“ psycholog odpovídá pouze: „Jak chcete, jak myslíte“. Zkoumají se asociace vyšetřovaného: „Co byste k tomu řekl? Co vás k tomu napadá?“ (Šípek, 2000)

3. Kresba dětí s Aspergerovým syndromem

Žádná odborná publikace se přímo tímto tématem zatím nezabývá. Na zmínky o specifikách kresby dětí s PAS však narazíme např. v práci Dr. Thorové. Dále bylo nutné čerpat ze zahraničních článků.

Dr. Thorová (2006) uvádí obecné charakteristiky kreseb dětí s PAS:

- 1) *Stereotypní prvky* (kanály, větráky, kostky z lega...)
- 2) *Smysl pro detail* (elektrická zásuvka, nápisy a čísla...)
- 3) *Několikaměsíční ulpívání na tématu* (pravěk, televize...)
- 4) *Specifické zájmy* (vesmír, dinosauři...)
- 5) *Zvláštní až výstřední* (idiosynkratické) *náměty* (ptáci připojení do zásuvky)
- 6) *Odpor k určitým tématům* (lidská postava, ostatní témata vyjma vlastních zájmů)
- 7) *Psaní čísel, písmen, seznamů*
- 8) *Kreslení plánů, map*
- 9) *Dva a více let rigidní způsob kresby*

- 10) *Zvláštní rozpadlý způsob kresby.* Dítě nectí kompozici, přemalovává témata přes sebe, písmo je často nečitelné (s podobným způsobem kresby se můžeme setkat u psychotických poruch nebo organických postižení)
- 11) *Dítě nekreslí kresby s obsahem* (neznázorní předmět), kreslí jen pruhy, kostky, čáry. Kresby bez námětu poukazují na obtíže dítěte se symbolickým ztvárněním tématu, popř. může být nechut ke kresbě způsobena hyperrealistickým uvažováním, kdy se dítě nemůže smířit s myšlenkou, že obrázek neodpovídá skutečnosti, kresba se obvykle vyznačuje určitou precizností provedení, často se dítě ani jiným tématům nevěnuje. Pokud existuje kresba s námětem, bývá chudá, často ve stereotypním nebo infantilním provedení.
- 12) *Zvláštní způsob kresby lidské postavy.* Kresby postavy mohou být spojované vždy s předmětem zájmu, postavám chybějí určité části nebo mají zvláštní podobu, mohou být zaměněny za jinou postavu nebo zvíře, může docházet také k přenášení lidských atributů na věci a k antropomorfizaci. Patří sem také stereotypní provedení kresby postavy, kdy kresba postavy je stále stejná, prováděná několika jednoduchými tahy, obvykle má jednodimenzionální končetiny, jednoduché schéma a chybí jí detaily.

(Thorová, 2006, s. 150)

3.1. Specifika grafomotorického vývoje u dětí s PAS

Grafomotorický vývoj je u dětí s poruchami autistického spektra velmi různorodý. Dr. Thorová uvádí varianty, které se objevují:

- „ 1. *Dítě nechce kreslit, odmítá tužku vzít jen do ruky nebo jeví o činnost jen velmi krátký zájem, výkon se omezuje na čáranice nebo grafické prvky.*
2. *Vývoj kresby je nerovnoměrný, dítě se přes motivaci k některým tématům naučí kreslit, co potřebuje. Většinou se jedná o specifické náměty nebo tiskací písmena a číslice.*
3. *Vývoj kresby je opožděný, nicméně dovednost se plynule postupně rozvíjí, dítě má výrazné potíže s vizuomotorickou koordinací a jemnou motorikou, kresba má organický charakter, kreslení vyžaduje velké úsilí.*
4. *Dítě hezky kreslí a maluje.*

5. *Dítě projevuje výrazně nadprůměrné kreslířské schopnosti (perspektiva v 5 letech, schopnost zachycovat objekty trojrozměrně).*

6. *Výrazné zhoršení dítěte v kresbě.*

7. *Kresba je dětsky stereotypní, dítě kreslí jen naučené obrázky, obvykle stejným způsobem, některé děti umí hezky kreslit, jen pokud mají předlohu.“*

(Thorová, 2006, s. 143-144)

3.2. Volná kresba dětí s AS

V roce 1999 byla na univerzitě ve Vilniusu (Litva) provedena studie. Jejím cílem bylo mimo jiné analyzovat volné kresby dětí s AS. Při výběru respondentů byl použit dotazník ASSQ (The high-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire). Věk respondentů byl sedm až šestnáct let. Výzkumu se zúčastnilo sedmnáct chlapců a devět dívek. Při finálním výběru byla použita diagnostická kritéria ICD-10 (MKN-10). Kresby byly analyzovány ve vztahu ke klinickému obrazu (nedostatek intuice v sociálních interakcích, narušené komunikační vzory, specifické zájmy, dobré schopnosti vizuálního myšlení).

Všechny děti předvedly dobré výtvarné schopnosti a malovaly velice ochotně. Měly většinou svůj osobitý a originální styl. Tři respondenti krátce navštěvovali kroužek kreslení, ale museli odejít kvůli komunikačním obtížím a zvláštnostem v sociálních interakcích. Jedna dívka říká o lekcích kreslení: „*Oni říkají, co máme kreslit a ne, co bychom si přáli kreslit. Navíc ještě říkají, jak to máme kreslit.*“ Tato výpověď nasvědčuje tomu, že děti s AS preferují volnou kresbu, kde si mohou téma vybrat a použít individuální styl.

Kresby byly rozděleny do skupin na základě nápadné reflexe některých specifických znaků AS: egocentrismus; narušené sociální dovednosti a komunikační schopnosti; problémy s chováním a přizpůsobením se; extrémní zaujetí a popis bez ohledu na zájem posluchače; stereotypní opakování; žádní lidé; excelentní schopnost kopírovat; zobrazení vnitřního světa; zaměření na detaily.

Závěry výzkumu:

1. Kresby dětí s AS mají specifické rysy reflektující příznaky syndromu. Např.: nerady kreslí lidské postavy.

2. Možnost kreslit během návštěvy psychologa byla nápomocná při navazování vztahu s dětmi s AS. Kreslení volné kresby bylo dobrou cestou k zahájení komunikace a také napomohlo lepšímu porozumění vnitřnímu světu dětí s AS.
3. Kresby byly nápomocné při hodnocení dynamických změn, které se objevily během terapeutického procesu. Reflektovaly emocionální změny a vývoj komunikačních a sociálních schopností.
4. Odborníci by měli spolupracovat flexibilně a konstruktivně. Měli by poskytovat dětem s AS širší možnosti pomoci a zároveň možnost rozvíjet jejich specifické schopnosti a nadání.

(Lesinskiene, 2002)

4.3. Kresba postavy u dětí s AS

V roce 2007 byl v Austrálii (University of Queensland, Brisbane) proveden kvantitativní výzkum kresby dětí s Aspergerovým syndromem. Bylo vybráno dvacet devět dětí s AS (průměrný věk 9.6 a IQ 109,5) a dvacet osm dětí běžně se vyvíjejících (věk 9.4 a IQ 114,4). Systematicky byly porovnávány kresby postav, stromů a domů.

Ukázalo se, že mezi běžně vyvíjejícími se dětmi a dětmi s AS není žádný signifikantní rozdíl v kresbě domů a stromů. Ovšem u kresby postavy byly skóry dětí s AS významně nižší než u běžně se vyvíjejících dětí. Pro tyto výsledky existuje několik vysvětlení:

1. Lidé s PAS celkově méně pozorují ostatní lidi a následkem je mentální reprezentace lidské bytosti méně detailní.
2. Děti s AS mají jiné zájmy (většinou o neživé věci), o svět lidí a mezilidské kontakty takový zájem nejeví. Proto ani nevynakládají takové úsilí při kresbě lidské postavy.
3. Děti s AS jsou méně zdatní v kresbě postav. Sami to přiznávají. Nemají v tom takovou praxi jako ostatní děti.
4. Požadavek, aby dítě s AS nakreslilo postavu, může pro dítě znamenat zvýšenou kognitivní zátěž a spustit problémy s jemnou motorikou.

5. Objevila se pozitivní korelace mezi skóry kresby postavy a skóry sociálních a komunikačních dovedností na Vinelandské škále adaptivního chování (Vineland adaptive behaviour scales). Horší výsledky v kresbě postavy mohou vyplývat z toho, že děti s AS nemají takový zájem o sociální svět.

Kresby postav dětí s vývojovými vadami typicky odhalují zpoždění, které je průvodním znakem všech intelektových/psychických postižení. Navíc kresby postav dětí s vývojovými vadami mohou odhalovat prvky, které jsou v souladu s jejich konkrétní diagnózou. (Keow Lim & Slaughter, 2008)

4.4. Savantský syndrom

Dr. Treffert (2012) definuje savantský syndrom (z francouzského *savoir* - „znát“) jako zvláštní stav, kdy osoby s vývojovým postižením (včetně poruch autistického spektra, ale ne výhradně) nebo s jiným zraněním či nemocí centrální nervové soustavy mají *pozoruhodné nadání v určité oblasti, které nápadně kontrastuje s jejich celkovými omezeními*. Lidem s těmito zvláštními schopnostmi se říká savanti. 50% savantů tvoří právě lidé s PAS, ale pouze 10% osob s PAS má savantský syndrom.

Tento specifický stav poprvé popsal John Langdon Down (spíše spjatý s popsáním diagnózy Downova syndromu) v roce 1887. Během své praxe se setkal s deseti dětmi, u kterých se objevily mimořádné schopnosti (např. schopnost bleskově násobit trojciferná čísla či zaznamenat všechny árie po jedné návštěvě opery). Pro tyto děti začal používat označení „idotský savant“. Tento termín však časem získal pejorativní nádech, proto se začalo používat spojení „savantský syndrom“.

Savantské dovednosti se dělí do pěti základních oblastí:

- hudba
- výtvarné umění
- počítání kalendáře
- bleskové počty
- mechanické a prostorové dovednosti

4.4.1. Výtvarné nadání

Savanti s výtvarným nadáním se vyznačují doslovnou, eidetickou pamětí s obrovskou kapacitou, obsesivním zájmem o svou dovednost a neustálou tvorbou produktů. Obvykle stačí jediné spatření „modelu“ k následnému vytvoření přesné repliky.

Mezi nejznámější výtvarně nadané savanty patří Stephen Wiltshire (ve třech letech mu byl diagnostikován dětský autismus a do pěti let nemluvil), kterému stačil patnáctiminutový let helikoptérou nad Londýnem, aby posléze za pět dní vytvořil neskutečně přesnou skicu sedmi čtvrtí města, zachycující všechny ulice a budovy do všech detailů. To stejné potom opakoval v Římě či New Yorku. Jeho talent se projevil už v osmi letech (raný projev nadání je pro savanty typický).

George Wiedener je mimořádně nadaný v oblasti výtvarného nadání i počítání kalendáře. Nejprve vytvářel přesné repliky obrazů, postupně ale přešel k originálním, expresivním kresbám, v nichž se objevují čísla, výpočty, kalendáře, historická data či písmena. Wiedener tedy skombinoval obě dovednosti. Ve třiceti letech mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom. (Treffert, 2012)

II. Empirická část

5. Kvalitativní výzkum

5.1. Výzkumné cíle

V teoretické části již bylo nastíněno, že je možné v kresbách lidí s Aspergerovým syndromem nalézt určité signifikantní znaky. Mým cílem je, na základě analýzy volných a řízených kreseb dvou dětí s AS, zjistit, zda takové specifické rysy skutečně existují. Budu ovšem vycházet právě z analýzy dvou konkrétních dětí, cílem tedy není přijít s obecnými principy, které by bylo možné vztáhnout na všechny osoby s AS. Zároveň budu sledovat, zda se objevují významné rozdíly mezi volnou a řízenou kresbou u konkrétního dítěte.

Svá zjištění budu srovnávat s výše zmíněnými teoretickými poznatky o diagnóze AS a dětské kresbě. Zásadní oporu nacházím také v zahraničních výzkumech, které byly na podobné téma provedeny, ačkoliv jsem si vědoma kulturních a metodologických rozdílů.

V závěru práce by tedy mělo být možné odpovědět na následující výzkumné otázky:

- (1) Objevují se v kresbách dětí s AS určité specifické znaky korespondující s jejich diagnózou?
- (2) Kreslí děti s AS nerady lidské postavy?
- (3) Je kresba řízená méně propracovaná než kresba volná?

5.2. Vstup do terénu a postup sběru dat

Sběr dat byl v mém případě stejně náročný jako jejich následné zpracovávání. Je vždy těžké se dostat ke zdroji dat, zvláště když se jedná o práci kvalitativní, kde spolupracujeme s konkrétní osobou a výzkumník musí zasáhnout do soukromého prostoru této osoby.

Při tvorbě práce jsem vyzkoušela několik cest, než jsem došla k té nejvhodnější. Nejprve jsem oslovovala základní školy, o kterých jsem věděla, že integrují žáky

s Aspergerovým syndromem. Všechny mě přijaly víceméně ochotně a vstřícně, komunikovala jsem většinou s místní školní psycholožkou nebo výchovnou poradkyní. Nakonec jsme ale narazili na nesouhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu nebo na nemožnost pracovat s dítětem individuálně. Touto cestou jsem tedy získala poměrně velké množství kreseb, ovšem neměla jsem příležitost děti při kreslení pozorovat ani s nimi o kresbě hovořit. Nebylo by tedy možné kresby analyzovat. Přesto hodnotím i tuto fázi jako přínosnou. Narazila jsem sice na úskalí spolupráce s velkými institucemi, které pravděpodobně oslovuje mnoho studentů a přestože jednají se slušností, chybí jim již vyšší míra entuziasmu, která by umožnila vytvořit pro výzkum ideální podmínky. Na druhou stranu se mi ale přece jen dostaly do rukou první kresby a bylo ihned patrné, že jsou něčím odlišné, a že tedy má význam s výzkumem nadále pokračovat.

Druhou možností bylo oslovit organizaci, která se zaměřuje přímo na péči o děti s PAS. Spolupráce byla možná pouze za určitých podmínek. Nutností bylo nechat se u organizace zaměstnat na nějakou dobu jako dobrovolník v zájmovém kroužku a tím tedy získat přístup k dětem s AS. Ani tak by ale nebyla možnost sběru kreseb zaručena. Přestože jsem tento požadavek v podstatě chápala, v té době to nepřipadalo z časových důvodů v úvahu a výsledek byl navíc příliš nejistý.

Nakonec jsem odpověděla na inzerát jedné maminky, která sháněla doprovod pro svého syna s Aspergerovým syndromem na kroužek. Maminka si mě vybrala a já jsem začala dvakrát týdně po dobu téměř dvou měsíců (září-říjen 2013) doprovázet chlapce na nácviky sociálních dovedností. To se nakonec ukázalo být pro mou práci zcela zásadní. Během trvání hodinových nácviků jsem totiž vždy trávila čas s matkami dětí. Vzaly mě záhy mezi sebe, vůbec jim nevadilo, že to, co ony se svými dětmi prožívají dennodenně, znám já pouze teoreticky. Stala jsem se svědkem vyměňování jejich zkušeností, tichým pozorovatelem. S dvěma matkami a jejich dětmi jsem začala blíže spolupracovat i po skončení nácviků. Na základě rozhovorů a všech materiálů, které mi postupně poskytly ony a jejich děti, vznikla tato bakalářská práce.

Hlavní metodou je *analýza produktů*, konkrétně tedy kreseb. Pro přehlednost jsem kresby rozdělila do jednotlivých kategorií podle společných znaků. Nasnadě bylo kresby třídit tematicky. Některé se dají ovšem zařadit do více kategorií. Ke

každé kategorii vždy přikládám ukázkou. Kompletní přehled kreseb se nachází v příloze. Zmenšené obrázky jsou číslovány shodně jako v příloze.

Pro zasazení do kontextu jsem analýzy doplnila *kazuistikami*, které vznikly na základě rozhovoru s matkami i dětmi. Doplnujícím zdrojem se staly rovněž zprávy z diagnostického vyšetření.

Z důvodu zachování anonymity byla jména dětí změněna. Rodiče podepsali informovaný souhlas s účastí svých dětí na výzkumu (viz příloha).

5.3. Tomáš, 9 let

Tomáš a jeho maminka mi byli již během docházení na nácviky velice sympatičtí. Vždy jsme se pozdravili, popovídali si. Maminka sama před nedávnem ukončila bakalářské studium, byla tedy velice chápavá, o mé studium se velmi zajímala. Když jsem ji oslovila, zda by se s Tomáškem zúčastnili mého výzkumu, ihned souhlasila. V období od listopadu 2013 do března 2014 jsme byli v kontaktu. Několikrát jsme se sešli, maminka mi donesla Tomášovy volné kresby a materiály z psychologického vyšetření a poskytla mi potřebné informace. Bylo mi umožněno s Tomášem pracovat. V mezidobí jsme byly s maminkou v kontaktu přes email.

5.3.1. Kazuistika

Tomáš se narodil v roce 2004. Těhotenství probíhalo bez větších obtíží, porod byl ale dlouhý a komplikovaný. Chlapec byl od mala více plačtivý, hodně fixovaný na matku, problémem se stala nespavost. Motorické dovednosti byly lehce opožděné. V přítomnosti jiných dětí byl odjakživa nesvůj, kolektivům se vyhýbal. Spíše si hrál sám a s hračkami si hrál jiným způsobem, než bylo zamýšleno. Začal ulpívat na věcech (např. nosil stále batůžek a odmítal si ho sundat). Bylo očividné, že se jeho chování od chování ostatních dětí odlišuje. Matka začala číst články a pátrat na internetu, což ji nakonec přivedlo k tomu, že syna objednala na diagnostické vyšetření do APLA Praha. Vyšetření proběhlo ve čtyřech letech (obvyklá čekací doba je osmnáct měsíců). Chlapci byla diagnostikována hraniční symptomatika Aspergerova syndromu. Konečná diagnóza byla stanovena v roce 2010, když bylo chlapci šest let.

Ve čtyřech letech začal Tomáš chodit do školky, trávil zde pouze dopoledne. Odloučení od matky zvládl v poměrně krátké době, začalo se vyvíjet sociální chování (školku navštěvovalo pouze deset dětí, nebyl to tedy tak veliký šok). Ačkoliv se vyhýbal kolektivním hrám a preferoval spíše samostatnou hru, kolektiv mu nevadil. Jelikož matka inklinovala k alternativním formám vzdělávání, přestoupil Tomášek v pěti letech do Montessori¹ školky. Zde už byl kolektiv větší, adaptoval se však znovu bez větších problémů. Opakovala se ulpívavost – hrál si stále se stejnými hračkami, s dětmi se bavil na stejná témata. Začal se také hodně fixovat na dospělé, na personál ve školce. Chodil si např. „hrát do kuchyně“. Byl dost plačtivý. Školka navrhovala asistenta pedagoga, ale rodiče v té době nesouhlasili. Chtěli, aby byl Tomáš samostatný, aby mu nikdo nepomáhal, nechtěli ho vyčleňovat ještě více z kolektivu.

Začala se přibližovat doba nástupu do školy. Z důvodu sociální nezralosti (byl stále hodně lítostivý, plačtivý, úzkostnější než ostatní děti, nejistý, občas i bázlivý) a slabší grafomotoriky byl doporučen odklad školní docházky. Tomáš tedy navštěvoval i nadále školku. Sociabilita se pomalu zlepšovala. Již stál o kontakt s dětmi, o kamarádství, pouze nevěděl jak na to. Často se stávalo, že kontakt řídil. Pokrok nastal, když se začal zapojovat do skupinových činností.

Dle vyšetření (zpráva z vyšetření viz příloha) byla Tomášova komunikace stále orientovaná na oblasti jeho zájmu (čísla, kresba myši), odpovídal spontánně na konkrétní otázky s tendencí zabíhat do detailů. Mentální úroveň byla průměrná až nadprůměrná, motorika stále trochu opožděná, byl pozorován zvýšený motorický neklid (při radosti skáče a/nebo třepe rukama). Sebepoškozování ani agresivita se v jeho chování neobjevovaly, nicméně se hodně podceňoval a občas se projevila verbální autoagresivita.

Tomášovi byla doporučena integrace do běžné základní školy s asistentem pedagoga. I přes toto doporučení se rodiče rozhodli pokračovat v Montessori

¹ Montessori je alternativní způsob vzdělávání pojmenovaný podle jeho zakladatelky Marie Montessori (1870 – 1952). Vychází z předpokladu, že dítě je samostatná bytost, která je schopna budovat svoji jedinečnou osobnost, pokud má k tomu vhodné podmínky. Klade důraz především na spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte v přizpůsobeném prostředí (vychází z potřeb dítěte, nikoliv dospělého), na svobodu a individualizaci činností. (Průcha, 2001)

vzdělávání, Tomáš tedy nastoupil do Montessori základní školy s asistentem pedagoga.

Přechod ze školky do školy zvládl Tomáš dobře. Principy jsou obdobné. Děti nemusí sedět v lavicích, pohybují se volně po třídě a pracují na koberečku. Na rozdíl od školky jsou už ale některé aktivity ve škole povinné. Tomáš má nejraději matematiku, malování a psaní příliš rád nemá. Při méně oblíbených činnostech se stále ptá, jak dlouho budou trvat (fixace na čas). Je stanovena minimální doba, po kterou se dané aktivitě musí věnovat a posléze se může vrátit k tomu, co má rád (např. hra s morčetem, které ve třídě mají). Někdy se ale stane, že na čas zapomene a i neoblíbená aktivita se stane oblíbenou.

Mezi Tomášovy zájmy patří především chovatelství. Má rád přírodu, péči o zvířata. Navštěvuje kroužek teraristiky a chovatelství, který si brzy oblíbil. Zvířata jsou také častým tématem Tomášových kreseb. Maluje je podle knížky (podrobněji dále).

Dále Tomáš navštěvuje výtvarný kroužek. Malování bylo přitom spíše neoblíbenou činností. Na kroužek se ale přihlásil proto, že ho vede jeho oblíbená paní učitelka, která ho nenutí k tématům, která ho nezajímají. Může si kreslit svoje hrušky a stromy (viz dále), pouze ho motivuje k tomu, aby zkoušel různé výtvarné techniky. Občas se stane, že se Tomášek nechá přesvědčit a změní téma, pravděpodobně právě proto, že ví, že nemusí.

5.3.2. Analýza kreseb

Předmětem analýzy budou kresby volné a řízené. Částečně jde o kresby, které jsem sama zadala, částečně o kresby vytvořené doma či ve škole. Podrobněji budu popisovat kresby, u jejichž tvorby jsem přímo byla, mohla jsem sledovat její průběh a doptávat se na detaily, které se v kresbách vyskytují.

Nejčastěji používá Tomáš ke kresbě fixy. Je to jeho nejoblíbenější kresebná technika. Objevují se ale i kresby vodovými barvami, k čemuž byl motivován paní učitelkou ve škole. Když jsem kresbu zadávala já, přinesla jsem mu na výběr fixy, pastelky, obyčejnou tužku a černý mikrofix – jednoznačně sáhl po fixách.

Téměř nestřídá barvy. Většinou použije dvě, maximálně tři. Barevné znázornění až na výjimky nekoresponduje s realitou.

Když Tomáš kreslí, často se podceňuje (zejména při kresbě postavy). Používá věty: „To neumím. To mi nejde.“ Ve chvíli, kdy se uchýlí k „svým tématům“, nabývá větší sebejistoty.

Celkem bylo sebraných devatenáct kreseb, třináct z minulosti a šest přímo zadanych.

Tomášovy kresby se dají rozdělit do několika kategorií a podkategorií:

5.3.2.1. Jablka a hrušky

Do této kategorie patří obrázky č. 1-4. Hrušky a jablka jsou Tomášovým dlouhodobým tématem (resp. teď převládají asi rok a půl spíše hrušky). Kreslí je prakticky při každé příležitosti. Maminka toto období nazývá „hruškománie“. Tomuto období předcházela „jablkománie“ a ještě předtím „myšománie“. Dané téma vždy maluje na všechno a všude a obvykle to trvá asi dva roky, než se téma změní. Ptala jsem se maminky, co si o těchto „máníích“ myslí a odpověděla mi: „Beru to



zkrátka jako součást diagnózy. Studovala jsem speciální pedagogiku, tudíž to vnímám nejen jako rodič a příliš se nad tím nepozastavuji. Již jsem si na to zvykla, protože to trvá řadu let. Na okolí to občas působí jako provokace. Na mě občas také, ale pak si řeknu, že to zkrátka souvisí s diagnózou.“

Když se ptám Tomáše, co ho právě na tomto ovoci tolik fascinuje, odpovídá vyhýbavě. Zkrátka se mu líbí a je dobré. Obrázky s hruškami mají i další funkci, která se uplatňuje ve škole. Tomáš je používá k určité formě směnného obchodu. Za domluvený počet hrušek dostane na oplátku šišky (skutečné ze zahrady). Stěžuje si ale, že teď obchody moc nejdou, že o hrušky už není takový zájem a šišky je v zimě nemožné sehnat (mluvili jsme o tom v únoru 2014, když kreslil obr. 3 a 4). Zdá se, že obrázky v tomto případě slouží také k navázání sociálního kontaktu a následné komunikaci.

Na obr. 1 (věk: 9;3) je hruška nakreslená hnědou, téměř vypsanou fixou. Kresba je schematická, jedná se vlastně pouze o obrys hrušky s čárkou nahoře (stopka) a zeleným křížkem dole (bubák). Dle tvaru je jasně patrné, že se jedná o hrušku. Kresba ovšem není nikterak propracovaná. Obrys není nakreslený jedním tahem, linka je třikrát znovu navázaná. Barvy neodpovídají tomu, jak vypadá reálná hruška.

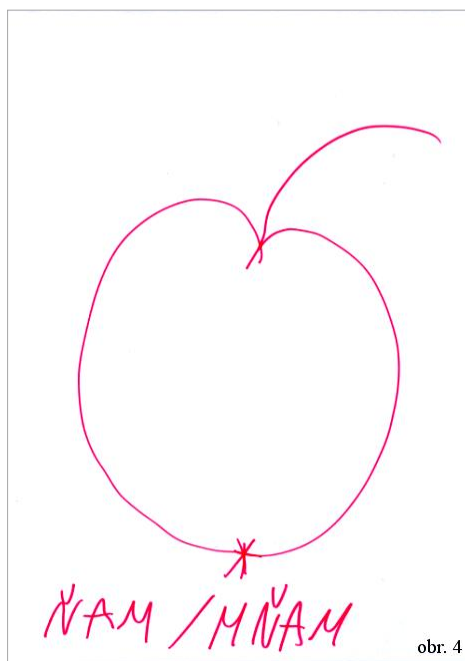
Na obr. 2 (věk: 9;3) je jablko nakreslené celé růžovým tenkým zvýrazňovačem. Opět se jedná pouze o schematický obrys, tentokrát vyvedený jedním tahem, pouze stopka je čárka a bubák hvězdička (je zajímavé, že kresba jablka a hrušky je technicky téměř shodná, avšak u jablka je bubák vždy hvězdička a u hrušky křížek).

Na obr. 3 (věk: 9;6) je znovu hruška. Tentokrát jsem volnou kresbu zadávala přímo já a ve chvíli, kdy jsem Tomáškoví řekla: „teď namaluj, cokoliv chceš“, hruška byla okamžitě první volba. Namaloval ji žlutou fixou a v podstatě shodně jako na obr. 1. To odpovídá tomu, co říkala maminka: „*hrušky maluje na všechno a všude*“. Má tedy zažitý způsob, jak nakreslit hrušku a potom už ho zajímá více kvantita než kvalita (kresba mu trvala cca deset sekund). Pod hruškou je napsáno „*ňam/mňam*“, což odkazuje na to, že mu ovoce navíc chutná.

Na obr. 4 (věk: 9;6) je jablko namalované tentokrát červenou fixou. Při zadání volné kresbě namaloval jablko jako druhý obrázek (již to tedy není téma číslo jedna – „*jablkománie*“ pominula).

Opět se jedná o schematickou kresbu, které Tomáš věnoval jen několik málo vteřin. Pod obrázkem je znovu napsáno: „*ňam/mňam*“.

Dvojice obrázků 1, 2 a 3, 4 vznikly s čtvrtletním rozestupem a nedošlo v podstatě k žádnému kvalitativnímu posunu. Jediná změna nastala v barvách – obr. 3 a 4 odpovídají barevně více reálnému ovoci (žlutá hruška, červené jablko) a v nápisech, které mají evokovat chuť. Hlavním motivem je tedy propagace oblíbeného tématu. Tomáš vždy pokryje téměř celou plochu papíru.



obr. 4

5.3.2.2. Ovocné stromy

Tato kategorie přímo navazuje na kategorii „hrušky a jablka“. Nejen plody, ale i stromy jsou Tomáškovým velmi oblíbeným tématem. Patří sem obrázky č. 5-11. Vznikly na výtvarném kroužku na jaře 2013 (věk: 8;8). Jedná se o případ, kdy paní učitelka nechala Tomáška malovat to, co má rád, ale motivovala ho, aby vyzkoušel jinou kresebnou techniku než své oblíbené fixy. Použil tedy vodové barvy.

Všech sedm obrázků je v podstatě totožných. Na všech je zjednodušeným způsobem namalovaný listnatý strom (pouze hnědý obrys kmenu a zelený obrys



koruny), strom vyrůstá ze zelené plochy (trávník) a ze stromu „trčí“ ovoce – z koruny i z kmenu – to neodpovídá realitě. Červené plody (obr. 5-8) jsou třešně nebo jablka (to už Tomáš přesně neví) a fialové švestky (obr. 9-11). Na všech obrázcích (kromě obr. 5) je modrou plochou znázorněno nebe. Poměrně velká plocha zůstává bílá/nepokrytá barvou.

Když se nad obrázky s Tomášem bavíme, říká: „To je jenom malá část, mám jich celou hromadu.“ (opět důraz na kvantitu – nadprodukce kreseb). Ukazuje se, že na obrázcích Tomáš poměrně lpí a bude je chtít

ode mě později vrátit. Některé ale zavrhne, že ty zas tak pěkné nejsou, a že ty si můžu klidně nechat (např. obr. 6 a 7). Neřekne mi proč zrovna tyto obrázky, já v nich rozdíl oproti ostatním nevidím. On ale zřejmě ano.

5.3.2.3. Zvířata

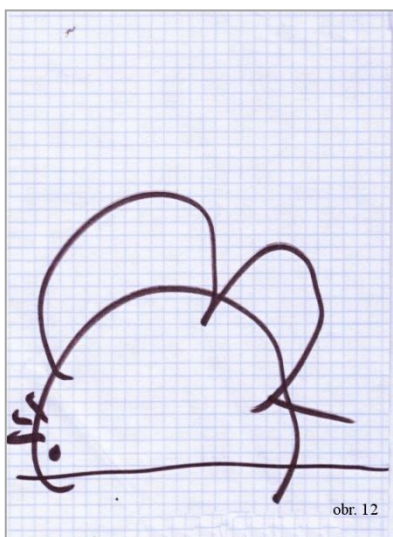
Zvířata jsou dalším častým tématem Tomáškových kreseb. Zvířata má rád od malička. Kreslí je podle knížky, kterou má doma. Když jsem mu kresbu zadávala, často říkal, že by potřeboval obrázek, že je zvyklý kreslit *podle předlohy*.

Tuto kategorii jsem rozdělila na tři podkategorie – „myši“, „králíci“, „zvířata a ovoce.“

Myši

Myši kreslil Tomáš zejména v období „myšománie“. Tehdy je kreslil pořád, stejně jako nyní hrušky. I časově to odpovídá. Maminka říkala, že „hruškománie“ trvá zatím rok a půl a téma se obvykle střídá po dvou letech. Oba obrázky myší, které jsem dostala k dispozici, pocházejí z roku 2010, tedy právě z období „myšománie“, po kterém následovala „jabkománie“.

I dnes se myš v Tomášových obrázcích sem tam objeví. Namaloval ji, i když jsem volnou kresbu zadávala já. Již je ale zahrnuta do většího celku, není dominantní. (viz obr. 16)



Na obr. 12 (věk: 6;3) je schematickým způsobem nakreslená myš. Styl je shodný jako v případě hrušek a jablek – dá se snadno rozeznat, že obrázky vytvořila stejná osoba. Jedná se o obrys myši vyvedený černou fixou. Tělo je znázorněno jako oblouk na vodorovné čáře (= zem), na něj navazují dva menší oblouky (uši), vzadu je čárka (ocas). Myš má jedno oko (bod) a tři vousy (čárky). Znovu je znát důraz na kvantitu, kresba musela být hotová během

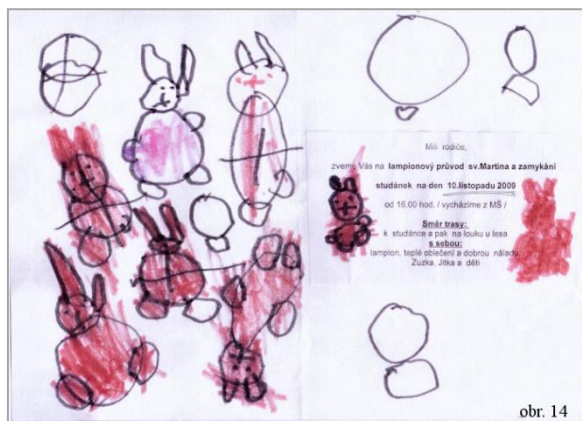
několika vteřin.

Obr. 13 (věk: 6;1) pochází z diagnostického vyšetření. Jsou zde celkem čtyři myši – dvě nahoře (každá v jednom rohu), jedna dole a uprostřed a jedna v pravém dolním rohu, ta je úplně malinká. Myši jsou nakreslené úplně stejně jako ta na obr. 12. V této kresbě se projevuje ještě Tomášův další velký zájem, a sice matematika. V horní části je velkými číslicemi napsáno „100“, pod tím opět velké „17“ a po pravé straně nuly.

Králíci

Dalším „zvířecím“ motivem jsou králíci. Tomášek má králíka doma, dalo by se tedy snadno usuzovat, že proto je rád ztvárňuje. Králíka má ovšem teprve jeden rok. Zájem o králíky je tedy dlouhodobějšího rázu.

Na obr. 14 (věk: 5;3) je králíků celá řada resp. dokončených jich je celkem sedm, zbytek jsou „polotovary“. Přestože králíky maloval Tomáš dříve, jsou propracovanější než např. myši. Základ tvoří černý obrys těla (větší kolečko jako tělo, menší kolečka jako

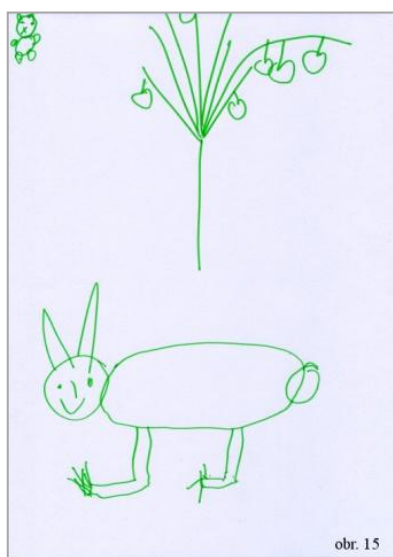


obr. 14

tlapky a hlava, tečky jsou oči a křížek tlamička – křížky mi připadaly poněkud děsivé – doslova „němé tváře“, pak jsem si vzpomněla, že např. Bob a Bobek měli křížky také, dle maminky Tomáš takto kreslil podle předlohy, kterou mu namalovala paní učitelka ve školce). Někteří králíci mají uprostřed těla kříž. Obrisy jsou vybarvené hnědou fixou. Linky se hodně překrývají a vybarvení je přetahované. Jeden králík je vzhůru nohama. Podkladem pro kreslení není čistý papír, nýbrž pozvánka na akci mateřské školy.

Když jsem viděla výkres poprvé, nerozeznala jsem, že se jedná o králíky, to mi vysvětlil Tomáš až dodatečně. Za obrázek se styděl, takhle prý kreslil králíky dříve. Hned začal předvádět, jak je králíky schopen vyobrazit nyní (obr. 15).

Obr. 15 (věk: 9;6) byl vytvořen v rámci zadání volné kresby. Vznikl na popud mého dotazu ohledně obr. 14. Do levého horního rohu nakreslil Tomáš malinkého králíka tak, jak ho kreslil, „*když byl malej*“, tedy jako na obr. 14. Posléze mi začal



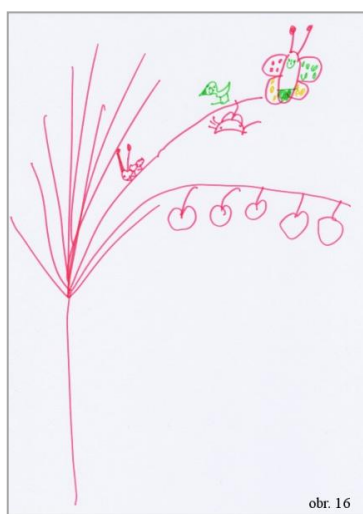
ukazovat, jak ho kreslí nyní. Opět se jedná o schematickou kresbu (tentokrát zelenou fixou, barvy vůbec nestřídá). Hlava vypadá jako lidská - *antropomorfismus* (kolečko, dvě tečky – oči, čárka – nos, oblouček – pusa), uši už jsou „králíčí“. Tělo je znázorněno jako ležatá elipsa na konci překrytá kolečkem – ocas. Nohy má jen dvě, zvláště zahnuté do pravého úhlu, zakončené drápkami – třicí čárky. Tomáš je celkově ohledně králíků velmi sebekritický (na rozdíl např. od hrušek, na které je pyšný). Stále opakuje: „no, není to nic moc“. Když

zjišťuje, že na papíře zbyl ještě prázdný prostor, nad králíka rychle nakreslí ovocný strom a vypadá náhle spokojeněji.

Zvířata a ovoce

Do této podkategorie patří dva obrázky (obr. 16 a 17). Mísí se v nich Tomášova oblíbená témata – zvířata a ovoce. Primárně patří do kategorie zvířat, protože ovoce bylo dokresleno nakonec, když už Tomáš nevěděl jak pokračovat, ale cítil, že by ještě něco přikreslit měl, jinak by to nebylo úplné.

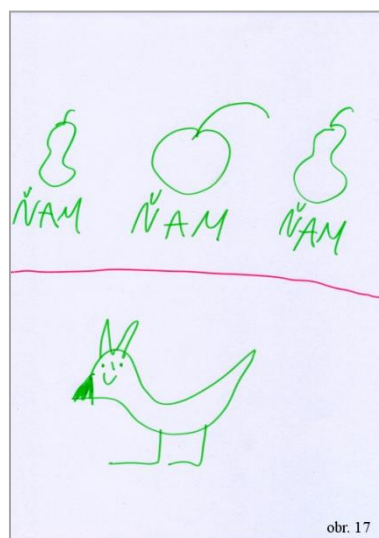
Na obr. 16 (věk: 9;6) je strom nakreslený růžovou fixou. Kmen je znázorněn v levé části svislou čarou a větve, které vychází z kmene, jsou další čáry směřující různě do prostoru. Na stromě jsou celkem tři zvířata – housenka, myš a pták. Růžová housenka sedí nejbližší kmeni, její tělo se skládá z třech kulatých článků a z prvního (hlavy) vyrůstají tykadla. Má jedno oko (tečku) a tři nohy. O něco dále doslova visí (jako ovoce) myš. Je také růžová a je namalovaná stejně jako myši na obrázcích 12 a



13. Nad myší sedí zelený pták, který má jednoduché schematické tělo, vybarvený zobák, dvě nohy a „lidský obličej“ (jako králík na obr. 15). Vedle stromu poletuje motýl, který je ze všech čtyř zvířat nepropracovanější. Základ tvoří růžový obrys těla a křídel a dvě tykadla (čárky s kolečky na koncích). Křídla na sobě mají různobarevné tečky (zelené, žluté, růžové). Spodní část těla je zelená. Chvilí to vypadalo, že obrázek je již hotový. Na poslední

chvilí ale Tomáš přidal na spodní větev pět růžových jablek. S tímto obrázkem si dal Tomáš největší práci (z těch, které kreslil v mé přítomnosti). Použité barvy opět nekorrespondují s realitou.

Obr. 17 je rozdělen v polovině na dvě části růžovou čarou. Dole začal Tomáš kreslit zeleného ptáka (stejným způsobem jako na obr. 16, pouze v mnohem větší velikosti). Následně mu ale



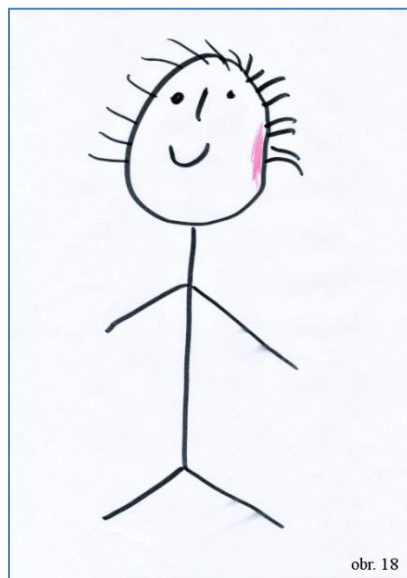
přikreslil králíčí uši a moc se tomu smál. Na otázku: „Co je to za zvíře“?, odpověděl, že „ptakokrálík“ a dál už to nechtěl komentovat. Do horní, nevyužité části dokreslil tři kusy ovoce – dvě hrušky po stranách a doprostřed jablko. Opět jeho tradičním schematickým způsobem, pouze bez jádřinců, zelenou barvou. Pod každým ovocem je napsáno: „ňam“.

Tomáš se snaží kreslit i něco jiného než své oblíbené ovoce. Zdá se ale, že když znejistí nebo se mu něco nezdá, sklouzne k spolehlivé „jistotě“.

5.3.2.4.Kresba postavy

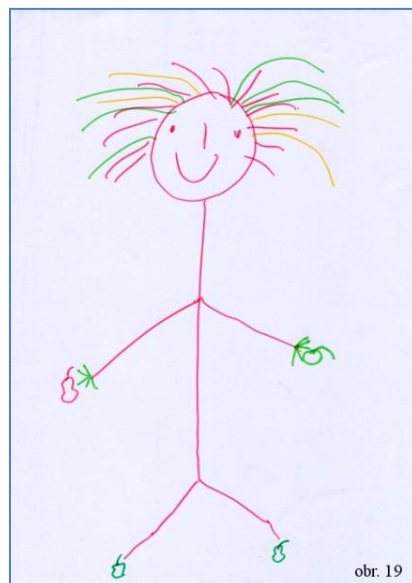
Velice důležitou kategorií je „lidská postava“. Když jsem při setkání s Tomášem zadávala tzv. řízenou kresbu, jednalo se právě o kresbu postavy. Zprvce se jedná o jednu ze základních kresebných metod obecně, zadruhé se dalo předem předpokládat (na základě literatury a zahraničních výzkumů), že právě kresba postavy bude u dítěte s AS specifická.

Tomáš nikdy nenakreslil postavu sám od sebe, z vlastní iniciativy. Nedá se tedy vlastně vůbec hovořit o volné kresbě postavy. Do této kategorie patří dvě kresby. První vznikla při vyšetření v listopadu 2013, druhou jsem zadávala já v únoru 2014. Příliš se od sebe neliší.



Obr. 18 (věk: 9;3) je schematická kresba postavy. Je umístěná uprostřed a zabírá celou plochu papíru A4. Trup tvoří svislá čára, ruce a nohy čáry vycházející z trupu, hlavu velké kolečko (disproporční k trupu a končetinám), vlasy jsou krátké čárky (jediný znak odkazující na mužské pohlaví), oči dvě tečky, nos svislá čárka a pusa „usměvavý“ oblouček. Nohy jsou spojené v rozkroku, prsty i chodidla chybí. Celý panáček je nakreslen černou fixou, působí jako piktogram. Na obličeji je náznak pokusu o vybarvení červenou pastelkou, nakonec si to ale Tomáš rozmyslel a nechal to být.

Na obr. 19 je obdobná postava jako na obr. 18. Tentokrát Tomáš použil růžovou fixu. Postupoval od hlavy ke končetinám. Využil opět celou plochu papíru. Postava je schematická. Tentokrát Tomáš přidal prsty (zelené čárky) a vlasy (růžové, žluté a zelené čárky). Vlasy by ale pravděpodobně sám od sebe nenakreslil, vznikly na popud maminky, která měla tendenci ho nabádat: „*tak ještě něco nakresli*“. Stejným způsobem vznikly i tři miniaturní hrušky a jedno jablíčko, které jsou u každé z končetin. Opět ve chvíli, kdy už Tomáš nevěděl, co by přidal, „sáhl“ po osvědčeném a oblíbeném ovoci, které tak „propašoval“ i do kresby postavy.



5.3.3. Shrnutí

Tomášův grafomotorický vývoj je celkově *opožděný*. V devíti letech bývají dětské kresby již propracovanější, více realistické. Tomáš kresebně příliš nereflektuje okolní svět, zaměřuje se pouze na svá oblíbená témata. *Rigidita vývoje* o to více vyniká v kresbě postavy (obr. 19), jež se kvalitativně neposunula od diagnostického vyšetření (obr. 18).

Některá Tomášova témata nejsou u dětí běžné populace neobvyklá. Kresby zvířat či stromů jsou jedny z prvních, které se u dětí objevují. Oproti tomu hrušky a jablka již časté nejsou. Bylo zmíněno, že *postava* se v spontánních kresbách nevyskytla ani jednou, což je ve srovnání s normou zcela netypické. Člověk je prvním a stěžejním námětem dětských kreseb.

Jednoznačně charakteristické je *ulpívání na tématu*, jež v Tomášově případě trvá obvykle dva roky, posléze se téma změní. Kresby mají *stereotypní charakter* - předměty svého zájmu (tedy zejména hrušky a jablka) znázorňuje stále stejným jednoduchým způsobem. Pokud ztvární motiv mimo svůj primární zájem, preferuje *předlohu*. V kresbách se objevují *čísla*. Nemá rád, když z okolí cítí *tlak ke změně tématu*, ten v něm vyvolává *odpor ke kresbě*. Dostane-li možnost si námět zvolit sám, je ochotný použít jinou techniku než obvykle.

Pokud je ke kresbě postavy doveden řízenou formou, znázorňuje ji rovněž *stereotypně*. Postava je *schematická*, má *jednodimenzionální končetiny*, disponuje pouze základními lidskými atributy, detaily jsou vypuštěny.

5.4. Markéta, 9 let

S Markétou a její maminkou jsem se rovněž seznámila na nácvicích sociálních dovedností. Markéta byla jedinou dívkou mezi samými chlapci (to přibližně odpovídá zjištění, že na devět chlapců s AS připadá jedna dívka). Od začátku bylo vidět, že je veselá a hodně komunikativní. Snažila se s chlapci navázat kontakt, ačkoliv neměli příliš zájem. Často si všímala toho, co se změnilo (chodila na nácviky pouze jednou týdně, ostatní dvakrát). Komentovala tedy například, když byl některý z chlapců ostříhaný nebo porovnávala, jestli mají ve škole stejné učebnice.

Markéty maminka byla velmi milá a přátelská. Bylo vidět, že se velmi těší, až se od ostatních matek dozví, jaké postupy a přístupy uznávají, co všechno vyzkoušely apod. Sama tíhne spíše k alternativním přístupům a technikám (homeopatii či kineziologii).

Markéta si oblíbila Tomáška, dokonce mu na jeden nácvik přinesla jablko, čímž si u Tomáše hodně stoupla (vzhledem k jeho zájmu o ovoce). Tak se tedy i maminky začaly spolu více bavit. Tomášova maminka tíhne k alternativnímu školství či komplexní medicíně, rozuměly si tedy i názorově.

Když jsem se na konci nácviků ptala maminek, zda by mi chtěly pomoci s mojí bakalářskou prací a zúčastnily se dětmi mého výzkumu, byly to právě maminky Tomáše a Markéty, které ochotně souhlasily. Teprve posléze jsme zjistily, že jsou obě děti téměř stejně staré.

S Markétou a její maminkou jsem byla rovněž v kontaktu od listopadu 2013 do března 2014. Scházely jsme se u nich doma a průběžně komunikovaly přes e-mail.

5.4.1. Kazuistika

Markéta se narodila v roce 2004. Přestože těhotenství nebylo úplně bezproblémové – nevolnosti, kopání, emocionální návaly, jednalo se podle maminky o velmi radostné období. Vše bylo ovlivněno očekáváním příchodu miminka.

Porod proběhl tři týdny po plánovaném termínu (bez umělého vyvolání). Maminka se domnívá, že byl termín špatně vypočítán, protože Markéta byla malinká, vůbec nevypadala jako přenošené miminko. Euforii vystřídal strach, protože dvouměsíční Markéta dostala infekci do očí a následně těžký zápal plic. Byla převezena do nemocnice, tři dny ležela na jednotce intenzivní péče a brala antibiotika.

Byla velmi plačtivá a aktivní. Do osmi měsíců nespala déle než tři hodiny v kuse. Měla často noční můry a v noci se pomočovala do sedmi let. Rodina vyzkoušela všechno možné – rodinné konstelace, homeopatii, kineziologii či jógu mozku. Nakonec pomočování přestalo.

Markéta navštěvovala od tří let běžnou mateřskou školu. Odloučení od matky zvládala hůře, zvykala si na nové prostředí asi měsíc. Začalo se ukazovat, že něco není úplně v pořádku (což maminka intuitivně cítila, už když byla Markéta miminko). Paní učitelky si začaly stěžovat, že neposlouchá, nevnímá, nevydrží u činnosti delší dobu (to komplikovalo především vycházky), pomočuje se (typické otázky: „Je u vás doma vše v pořádku?“). Navrhovali rodičům speciální školku, s tím ale rodiče nesouhlasili.

V pěti letech navštívila Markéta dětskou psycholožku, která stanovila diagnózu ADHD. Na základě toho začala školka rodině více vycházet vstříc a stížnosti už se neopakovaly. Situace se uklidnila. Markéta si ve školce našla nejlepší kamarádku, kterou má dodnes (maminka přišla s teorií, že holčička Markétu dobře přijala, protože byla ruského původu, tedy se od ostatních dětí také určitým způsobem odlišovala). Markéta začala rovněž inklinovat k mladším dětem, kterým dělala „chůvu“ (to jí také vydrželo). Byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok.

Nástup do školy byl náročný. Ve školce byly děti shovívavé a příliš je nezajímalo, že je někdo „jiný“, ve škole ale začala Markéta vyčnívat. Děti se již mezi sebou více srovnávaly. Docházelo k vypjatějším situacím, Markéta začala mít výbuchy vzteku. Matce se nezdálo, že by diagnóza ADHD byla správná. Na myšlenku, že by se mohlo jednat o Aspergerův syndrom ji přivedla kamarádka speciální pedagožka a následně i další známá. Začala tedy pátrat na internetu, číst různé články, publikace, diplomové práce studentů. Najednou do sebe začalo vše zapadat. Rodiče objednali Markétu ke specialistovi, který diagnózu potvrdil. To bylo

na začátku roku 2013. Maminka říká, že se stanovením správné diagnózy skončilo pro rodinu velké období nejistoty, naopak přišla víra, že se to dá zvládnout.

Do konce května 2013 byla vyřízena veškerá administrativa spjatá s žádostí o asistenta pedagoga, který Markétě pomáhá od září 2013. Rodiče se báli, zda přítomnost asistenta nebude Markétu ještě více vyčleňovat z kolektivu, ale ukázalo se, že obavy jsou zbytečné. Její obliba ve třídě začíná naopak stoupat a s tím se zvyšuje i její sebevědomí. Maminka označuje třetí třídu za průlomovou a říká, že nejlepší je k Markétě přistupovat jakoby nic – respektovat sice její potřeby, ale nedávat jí přílišné úlevy.

Markéta je velmi živá, veselá, zvědavá, občas odmlouvá a chce si dělat věci po svém. Často přijde sama od sebe k mamince a obejmě ji a řekne jí, že ji má ráda. Je ráda středem pozornosti. Jejím velkým snem je být veterinářkou. Zvířata má velmi ráda. Od nedávna má doma psa. Dříve v televizi stále sledovala dokumenty o zvířatech, které teď vystřídaly dokumenty o 2. světové válce. Moc ráda maluje, kreslí, vystřihuje a vyrábí všechno možné. Často říká, že je „ze třídy na výtvarku nejlepší“. Je vidět, že jí na tom záleží, a že to i svým způsobem určuje její pozici ve třídě a spolužáci ji proto obdivují. Dokonce prodala kamarádce přání pro dědečka k narozeninám za deset korun. Maminka o ní říká, že je umělkyně a zvažuje, že by jí vytvořila internetové stránky, kde by své obrázky mohla vystavovat a prodávat.

Když jsem se ptala maminky, jaká podle ní Markéta je, říkala, že má velice rozvinutou fantazii, je velmi vtipná (často velmi ironická, černý humor) a má dvě protichůdné osobnostní charakteristiky: na jednu stranu je hodná a starostlivá (pečuje o mladší děti a přála by si mít ještě jednoho sourozence, aby se o něj mohla starat) a na druhou stranu bývá i mrzutá, přecitlivělá až krutá.

5.4.2. Analýza kreseb

Markétiny volné kresby se dají rozdělit do dvou základních kategorií. První jsem nazvala „Relaxační kresba“. V tomto případě využívá Markéta kreslení jako formu uvolnění vnitřního napětí, odreagování. Jako by znázorňovala své duševní stavy a nálady. Tyto kresby jsou velice originální a své.

Druhá kategorie se jmenuje „Estetická kresba“. Zahrnuje obrázky, které vznikly z větší části ve škole. Dalo by se o nich říct, že jsou takzvaně „hezké“, odráží

Markétino výtvarné nadání, jsou propracované a tematicky nevybočují z normy. Právě za tyto kresby získává Markéta pochvaly od učitelů a spolužáků. Kresby z obou kategorií jsou dále rozděleny do podkategorií podle námětu. Následuje kategorie „Kresba postavy“ reprezentující kresbu řízenou.

Markéta o svých obrázcích nechce příliš mluvit, což je škoda, protože bez výpovědi je interpretace obtížná. Většinu informací jsem získala od maminky. Občas se ale stalo, že za námi přiběhla, vzala nějakou kresbu ze stolu, poskakovala a začala o ní nesouvisle vyprávět. Ukázalo se také, že na svých výtvorech velmi lpí (obdobně jako Tomáš). Musela jsem ji opakovaně ujišťovat, že jí všechny zase vrátím zpátky.

Maminka říkala, že se Markéty často ptá, co maluje, ale ani s ní to nechce příliš rozebírat. Často si povídá sama pro sebe, když něco zrovna vytváří, jako by to komentovala. Když za ní však někdo přijde, okamžitě přestane a pošle dotyčného pryč. To se týká kreslení doma. Ve škole ji zájem učitelů a spolužáků těší. Když vyprávěla, že prodala narozeninové přání, bylo vidět, že je na sebe patřičně pyšná.

Při kresbě „relaxační“ používá nejčastěji fixy, obyčejnou tužku nebo propisovací tužku. Neklade takový důraz na střídání barev. Kresby „estetické“ jsou ztvárněny téměř výhradně pastelkami. Někdy jsou dokonce předkresleny obyčejnou tužkou, což naznačuje snahu o maximální preciznost.

Z hlediska námětů i použité techniky vypadají Markétiny obrázky, jako by pocházely od dvou různých dětí.

Celkově bylo sebráno šestnáct kreseb, přičemž čtrnáct jich bylo vytvořených v minulosti (a sebráno dodatečně) a dvě byly přímo zadané.

5.4.2.1. Relaxační kresba

Jak již bylo předesláno výše, kresby v této kategorii plní funkci relaxační a únikovou. Jsou jakousi ventilací duševního rozpoložení, odrazem „vnitřního světa“. Jejich cílem není zachytit vnější realitu.

Vznikají nejčastěji doma, nikoliv však výhradně. Stává se, že na jednom listu papíru je tato „úniková“, až psychedelická kresba a zároveň na druhé straně kresba umírněná, „estetická“. Rovněž se stane, že se v jednom obrázku mísí prvky z obou kategorií.

Přestože se kresby dají dále rozdělit do podkategorií, existuje v nich několik, často se opakujících společných znaků. V první řadě je to velký důraz na *detaily*. Na obrázcích se toho vždy hodně odehrává, jsou složeny z několika situací a velice těžko se dá určit, o co v nich jde. Jedná se v podstatě o *chaos* (pro oko nezasvěceného).

Dalším významným prvkem je zobrazení postav. Dá se jen těžko rozeznat, zda se jedná o postavy lidské. Bud' vypadají jako strašidelné „*voodoo panenky*“ nebo jsou to *futuristické hranaté postavy* s písmenem Š na hlavě (podrobněji viz dále) či *ufoni*.

Často se objevuje téma *smrti* symbolizované vyobrazením *náhrobků* či *truchlících papoušků* a téma *zdravotní péče* („Š“ panáčky v doktorských uniformách). Motivy *zvířat* se také opakují.

Dále se v kresbách vyskytují *číslice*, *písmena* nebo *slova*. Markéta používá dokonce své vlastní *písmo*.

Téměř všechny obrázky jsou vyvedeny jednou barvou (fixou) či modrou propisovací tužkou.

Celkově působí kresby až *surreálně*, odráží se v nich vysoká míra *fantazie*.

Domy hrůzy

Jedná se o poměrně velké kresby. Papír je čtvercový o straně téměř půl metru. Jsou na nich vyobrazeny *transparentní domy*, vidíme tedy, co se děje uvnitř. Na první pohled vypadají jako vícepatrové domy pro panenky. Při bližším zkoumání je patrné, že se jedná spíše o dům strašidelný. Celý výjev také působí jako scéna z počítačové hry. Vždy jsou použity fixy.

Jeden z těchto domů je na obrázku č. 20 (věk: 9;3). Kresba je jednodimenzionální, schematická, obsahuje mnoho detailů. Ve čtyřpatrovém domě, jenž je dále rozdělen na šest menších částí, se nachází celkem devět schematických, nitkovitých postav, jedna mumie a jedna zelená nadpřirozená bytost s křídly a červeným kloboukem. Postavy nemají ústa, nosy jsou tečky nebo je také nemají. Oči jsou znázorněny jako tečky s čárkami, jež symbolizují řasy. Dohromady působí spíš jako hvězdičky. Postavy tak vypadají jako „*voodoo panenky*“. Mají různobarevné vlasy (červené, růžové, zelené). Bud' oblečení nemají, nebo je transparentní. Prosvítá

tedy tělo. Kolem postav jsou různé věci – šaty, boty, mašle, kabelky. Postava v levém dolním rohu sedí u počítače, ta vpravo vedle ní zase drží klíč. Vedle domu stojí bytost držící trojzubec a kolo. Ze střechy vede potrubí, z kterého tryská růžová tekutina. V přízemí je voda, z které vyrůstá modrý stožár zakončený útvarem připomínajícím průkaz šerifa. V tomto útvaru pod vrstvou modré barvy prosvítá další *voodoo* panáček.



„Š“ panáčci

Tyto zvláštní postavy jsou Markétinou specialitou. Objevují se na mnoha jejích kresbách. Tělo i hlavu tvoří jeden úzký protáhlý obdélník, z něhož vychází ruce a nohy. Nahoře navazuje menší obdélník, jakýsi „klobouk“, v němž se vždy nachází písmeno „Š“. Panáčci jsou v různých polohách a mají různé výrazy v tvářích.

Na obr. 21 (věk: 9;4) je šest „Š“ panáčků. Stojí v řadě za sebou a před nimi je náhrobek. Tvoří tedy „smuteční průvod“. Zajímavé je, že postava těsně před náhrobkem má v tváři náznak úsměvu, kdežto ostatní mají výrazy smutné. Druhý panáček dokonce klečí a pláče, přičemž třetí jej hladí po hlavě. Čtvrtý sedí na jakési bouli, pátý sedí na hlavě čtvrtému a šestý sedí čtvrtému na klíně. Kromě první postavy, jež se jako jediná usmívá a u níž je naznačeno i pohlaví (jedná se o ženu, z „Š“ části jí rostou dlouhé vlasy a je na nich mašle), jde o konsolidovanou skupinu. Při kresbě byla použita oranžová fixa a je pokryta celá plocha papíru o velikosti A3.



Obr. 22 (věk: 9;6) znázorňuje velikou „Š“ postavu, která pravděpodobně něco vyhrála, protože má na „krku“ ceduli s číslem jedna, v jedné ruce balónek, v druhé lízátko a v „Š“ části přívěsek rovněž s číslem jedna. Má velké oči, malý nos a pod ním pihu. Vedle cedule se nachází odznak s nápisem „box 1“. Na jedné paži je jizva, na druhé číslo sedm, také jizva a náramek s třemi jedničkami. Pod touto velkou osobou je zajímavý výjev. Po levé straně dva menší „Š“ panáčci, ten blíž ukazuje na „obra“, ten druhý na sebe. Vedle nich je stůl, za kterým sedí přísně vyhlížející „Š“ ředitel (na stole je cedule s nápisem „ředitel“). Pod stolem stojí „Š“ dítě s panenkou a psem, jenž dítě převyšuje. Po pravé straně je smějící se zdravotní sestra označená křížky a tlačí před sebou osobu na invalidním vozíku, jež má na vodítku psa. V pravém horním rohu je okno s mřížemi a výhledem na hory, slunce a mrak. Celá scéna vypadá opět velice surreálně, jako z nějakého podivného ústavu. Při zevrubném pohledu je však možné si všimnout malé cedulky nad hlavou ředitele, na níž je nápis „křižovatky života“. Jmenuje se tak jeden televizní pořad, dokumentující osudy lidí v těžkých životních situacích. Markéta ráda sleduje dokumentární filmy, musela tedy zahlédnout část tohoto pořadu a znázornila ji ve své kresbě. V tomto případě použila modrou propisovací tužku.



Obr. 23 (věk: 9;7) zachycuje dvě situace. V hlavní části se odehrává boj dvou „Š“ panáčků. Ten vpravo je oblečený jako Zorro (páska přes oči, plášť) a dle pozice rukou to vypadá, že se vzdává. Proti němu stojí v bojovné póze jakýsi zjizvený bojovník s jasně zelenýma očima. V pravé ruce má řemdi, jímž se napřahuje proti Zorrovi. Levou ruku má napřaženou před sebou. Mezi soupeři se nachází papoušek kakadu ve slunečních brýlích, cedulka se symbolem jedu (lebka a zkřížené kosti) a polička s lahvičkou. Vlevo dole se objevuje náhrobek, vpravo dole malý hrad. Vrchní část plochy papíru je oddělena vlnitou čarou a v tomto menším prostoru se odehrává jiná scéna. Ústřední dvojicí jsou dva panáčci. Tentokrát to nejsou „Š“ postavy, nýbrž „smajlíci“ (hlavu i tělo tvoří jedno

kolečko) s rukama a nohama. Přestože jsou jejich těla velice zjednodušená, mají jednoznačně zachycené výrazy v tvářích. Ten vlevo je rozpačitý – škrábe se rukou na hlavě a má vyplašený pohled. Pravý panáček zase vypadá smutně, zahanbeně. Postavičky mají v rukou obrázky, které si ukazují nebo je chtějí vyměnit. Vypadá to, že tato scéna se odehrává v nebi. Smajlíci totiž stojí na obláčkách. Napravo je měsíc s rukama a nohama a smutnou tváří, na sobě má spací čepec. Nalevo to vypadá, že se slunce schovává za obzorem a spí. Vedle něj poletuje jakýsi medúzovitý panáček s kloboukem. Znovu je pokryta celá plocha papíru. Kromě zelených očí bojovníka a zelených a žlutých teček na náhrobku je vše nakresleno tmavě růžovou fixou.

Exaktní vědy

Kresby v této kategorii naznačují Markétin zájem o přírodní vědy. Obsahují mnoho podrobností a opakují se v nich některé náměty, jež byly už zmíněny. Nyní ovšem nejsou v hlavní roli. Převládá snaha graficky znázornit biologické poznatky, chemické reakce či matematické vzorce. Vše je navíc ještě doplněno popisky (často s gramatickými chybami) a symboly.

Obr. 24 se skládá z několika vzájemně propojených diagramů. Dva ústřední popisují tělesnou stavbu hada. Na tom více vpravo je hlava a kus těla. Obrázek je transparentní, je vidět hadův mozek a páteř, na což upozorňují i popisky s šipkami. V levém nákresu se nachází střední část těla, znovu je vidět



páteř a popisek tentokrát směřuje k dvěma elipsovitým útvarům, které představují „plíce“. Další šipka ukazuje k něčemu, co je označeno jako „oběkt“ a má to být pravděpodobně shluk bakterií, jelikož k oběma ústředním schémátům vedou shora a zdola dvě menší, v kterých jsou útvary označené nápisem „bakteryje“. V levém horním rohu je napsáno „test+“ rovnítko a za rovnítkem obrázek bakterie. Do pravého horního rohu Markéta něco napsala svým vymyšleným písmem. Vše je ještě doplněno čtyřmi různými situacemi. V první se odehrává scéna z lékařské ordinace. Lékař i pacienti jsou papoušci. V ordinaci se lékař dívá pacientovi špachtlí do krku,

na krku má stetoskop. Za dveřmi stojí papoušek celý ovázaný obvazy, má pouze jedno oko. Za ním stojí „rodič a dítě“ (větší a menší papoušek – drží se za ruku, na krku mají šálu). V druhé situaci jsou dva papoušci v dresech s číslem třicet dva a třicet osm. Jeden je „roztleskávačka“, protože má v křídlech pompony. Druhý má míč a nějakou hůlku. Koukají na ně dva „papoušci-diváci“ sedící na lavičce. Vedle nich je rádio. Čárkami je naznačeno, že hraje. Třetí scéna je smutná. Zachycuje dva náhrobky. Před každým z nich je květina a plačící papoušek. Když se na celý obrázek podíváme podrobně, zjistíme, že vše je nakreslené a napsané na školní tabuli. Čtvrtý výjev zachycuje učitelku a žákyni, jež je zkoušená. Jedná se opět o „Š“ postavy. Žákyně drží křidu, učitelka ukazovátko. Dívá se na ně „Š“ žák sedící v lavici. Všichni se usmívají.

Obr. 25 představuje dílo podivuhodných vědců. Celou plochu pokrývají výpočty a chemické reakce. Nejedná se však o reálné záznamy. Vyskytují se zde součty a odčty procent (symbol procenta je obráceně) a korun. Výpočty jsou proloženy písmeny (reálnými i smyšlenými), symboly dolaru, zvláštními mřížkami, výbušninami, na něž míří šipka s nápisem „dynamit“. Dále je tu pět „Š“ panáčků, kteří jsou pravděpodobně za vše zodpovědní, protože na výpočty ukazují, sedí nebo leží na číslovkách. U jednoho z nich je nápis „vípoční géniuska“. V pravém dolním je znázorněna následující reakce: obrázek měsíce plus obrázek planety rovná se „eksploze“. Vedle reakce stojí chemik. Poprvé se v relaxační kresbě jedná o skutečnou lidskou postavu. Celou plochu křížují dvě dlouhé šipky vedené zleva doprava. Použita byla obyčejná tužka, pouze některé symboly v levém horním rohu jsou „uzavřeny“ v červené „síti“.

Ufoni

Ufoni jsou námětem Markétiných nejsoučasnějších kreseb. Postupně nahradili „Š“ postavy, které se nyní objevují méně a pokud jsou přítomny, tvoří pouze dílčí část obrázku (podobně tomu bylo s Tomášovými myšmi).

Obr. 26 je přehlídkou těchto mimozemských tvorů. V dolní části papíru jich stojí celkem šest. Každý vypadá jinak a vyjadřují různé emoce. První zleva se tváří rozzlobeně, má vyceněné zuby, druhý je vystrašený, drží v ruce bankovku a z jeho hlavy „vychází“ houf srdíček (symbol lásky s vyděšeností kontrastuje), soused nemá

oči, emoci tedy nelze rozeznat, tvář tvoří pouze velká ústa se zuby, na hlavě má tykadla, ruce rozpažené, rovněž drží bankovku. Vedle stojí „mumie“, ruce i nohy má svázané, oči překryté páskou, místo nosu a úst jsou čtyři knoflíky. Následuje pruhovaný „kyklop“ s dlouhými vlasy, jenž na „mumii“ pomrkává svým jedním okem. Poslední je rozesmátý „lvíček“. Jeho obličej má nejbliže k obličejí člověka, jako jediný působí pozitivním dojmem. V pase se mu otáčí obruč, s jakou si běžně hrají malé holčičky.



V levé horní části obrázku se nachází otevřené okno, z kterého se dívá ustaraný pan „Š“. Jednou rukou se drží za hlavu, druhou za parapet a pozoruje ufona, jenž právě z okna vyskočil. Ten nemá v tváři výraz žádný. Roztažené ruce a nohy však naznačují pád. Vpravo je spuštěná cedula s nápisem „film gotkogys“ (smyšlený název). Na něm stojí rozzuřený zamračený ufon s vyceněnými zuby a kšiltovkou. Ke kresbě byla použita modrá fixa.

5.4.2.2.Eстетická kresba

Jak již bylo zmíněno výše, kresby v této kategorii jsou velmi odlišné od těch předchozích. Většinou znázorňují zcela běžná dětská témata (prázdniny, zvířata apod.). Styl kresby je umírněný, působí až kontrolovaným dojmem. Netypicky vypadají popisky osob a předmětů.

Zážitky z prázdnin

Na obr. 27 (věk: 9;3) je vyobrazen letní prázdninový den. Uprostřed je velký zahradní bazén s nápisem „bazén pro holky“. V bazénu se koupou dvě dívky, třetí do něj leze po žebříku. Markéta nakreslila i sebe. Stojí vedle bazénku a skáče přes švihadlo. Z druhé strany stojí ještě jedna dívka, která drží za ruku zvláštní černou postavu mužského pohlaví. Působí to, jako by chlapci byli při této holčičí zábavě považováni za vetřelce. Jména všech dívek jsou napsána nad jejich postavami. Na nebi svítí slunce, které se směje a mrak se mračí (antropomorfismus). V pravém

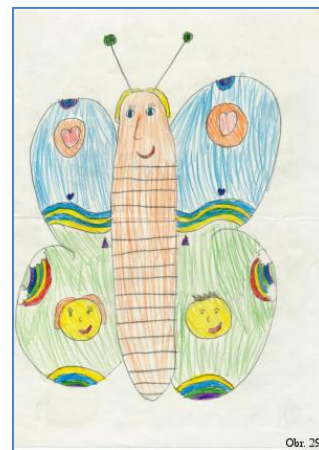


z nich se skrývá houba. Zobrazena je zde procházka v lese. Uprostřed jde babička s dědečkem, babička má v jedné ruce košík s houbami a v druhé vodítko se psem Tobýkem. Po levé straně stojí Markéta a vpravo bratr, který má na sobě dres s číslem třicet osm. Oba se dívají na prarodiče. Celá skupina stojí na trávě, kolem nich jsou dva velké stromy (pravděpodobně listnaté, listy však nejsou diferencovány). Všichni jsou popsáni jménem i příbuzenským vztahem.

Zvířata

Do této kategorie patří typické dětské obrázky zvířat. Mají převážně antropomorfní charakter (lidský obličej, oblečení a podobně).

Na obr. 29 (věk: 8;9) je tužkou předkreslený velký motýl. Má hnědé pruhované tělo, lidský obličej, vlasy a tykadla. Křídla jsou pestrobarevná, mají na sobě nerealistické motivy – srdíčka, pruhy, smajlíky a duhy s mraky. Připomínají spíše vzory lidského oblečení nežli reálnou podobu motýlích křídel.



Obr. 30 (věk: 8;9) znázorňuje čtyřnohého ještěra či dinosaura. Je předkreslen propisovací tužkou a vybarven světle zelenou fixou. Detaily jsou oranžové. Na hlavě má špičatý pruhovaný klobouk a na krku šálu. Je ztvárněn z profilu a jednu nohu má zvednutou jako by mával. Z nebe padají sněhové vločky (znázorněné jako průsvitná kolečka). Za ještěrem stojí sněhulák.

Obr. 31 (věk: 9;11) byl mnou zadán jako volná kresba. Zobrazuje tři zvířata – krávu, koně a žirafu. Obrysy jejich těl jsou předkresleny tyrkysovou fixou,

vybarvena jsou již poměrně realisticky. Mají nitkovité nohy a krky. Nad nimi je pestrobarevný nápis zvířátka a slunce. Antropomorfismus se zde již neobjevuje.

Pohádkové postavy

Na obr. 32 (věk: 9;3) je ztvárněn Kuky, hlavní postava dětského filmu Kuky se vrací. Stojí pod velkou květinou a pravou tlapkou mává. Od hlavy vede komiksová bublina s nápisem „Ahoj děti“. Kuky je nakreslen podle předlohy velice věrně, včetně postoje. Zcela fantazijním prvkem je malá zahrádka s mrkví a salátem. U salátu je malá cedulka s nápisem „salát“, u mrkve zase cedulka s obrázkem malé mrkve. V pravém horním rohu je sluníčko za mrakem. Kuky má antropomorfní znaky jakožto i předloha (Kuky je pohádková postava, nikoliv skutečné zvíře). Slunce a mrak již „polidštěné“ nejsou.

Sportovci

Obrázky 33 a 34 znázorňují postavy v pohybu, konkrétně při sportu.

Na obr. 33 (věk: 9;5) je baletka v taneční póze – stojí na špičkách a ruce má upažené. Na sobě má oblečený růžový baletní trikot, v pravé ruce drží růžovou stuhu. Vedle tanečnice se nachází velký zlatý pohár, jenž je s ní šipkou oboustranně propojen. Na druhé straně u stuhy je žlutomodrý smajlík a šipkou k němu směřuje popisek „razítko“. Nad baletčinou hlavou tkví nápis „máma“. Markétina maminka ovšem říká, že nikdy se stuhou netančila. Na to Markéta jen krčí rameny. V horní levé části papíru se vyskytuje výňatek z Markétiny smyšlené abecedy a to sice písmena „k, b, c, č, a“. I v „estetické kresbě“ se tedy objevuje prvek jindy obsažený pouze v kresbách „relaxačních“. „Abeceda“ a „razítko“ jako by do celku vůbec nepatřily.



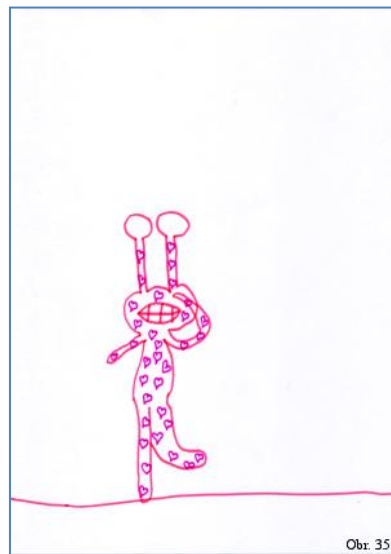
Obr. 34 (věk 9;10) pochází ze současnosti, což je patrné i z motivu kresby. Jedná se o rychlobruslařku

z olympijských her v Sochi 2014, což je patrné mimojiné z velkého nápisu „ZOH Sochy“. Bruslařka je na ledě a právě závodí. Na sobě má zelené kalhoty a modrý dres s olympijskými znaky. Olympijských kruhů je nakresleno šest místo pěti. Závodnice má startovní číslo sto osmdesát tři, vedle ní se nachází česká vlajka, avšak není možné rozeznat, o koho se přesně jedná. Brusle jsou bílé se žlutými tkaničkami a olympijskými kruhy. Žena má červenožluté sluneční brýle, červenou čelenku a blond vlasy. Postava je zachycena v pohybu a z profilu. V pozadí sedí dvě řady fanoušků v červeném. Nemají nakreslený obličej, vlasy ani ruce. Pouze z nich vlají modré vlaječky s nápisem 2014. Kolem diváků jsou žluté hvězdy a nad nimi modrá obloha s hvězdami, jež evokují noc, přestože jinak je obrázek hodně prosvětlený. V levém horním rohu stojí stožár s vlajkou, na které tkví opět nápis „ZOH Sochy 2014“ a olympijské kruhy. Obrys byl předkreslen obyčejnou tužkou a následně vybarven pastelkami. Je vidět, že Markéta několikrát gumovala, což ještě více vyzdvihuje snahu o co nejpreciznější a nejzdařilejší kresbu. Obrázkem se mi také sama pochlubila.

5.4.2.3.Kresba postavy

Kategorii řízené kresby opět reprezentuje kresba postavy. Byla zadána při jednom ze setkání u Markéty doma. Přestože se ukázalo, že postavy se v Markétiných volných kresbách vyskytují nečíslo a jsou z vývojového hlediska na vysoké úrovni, nyní nastal blok a Markéta postavu nakreslit nechtěla. Až po dlouhém přemlouvání z její i mamčině strany nakonec svolila.

Na obr. 35 tedy skutečně postava je, ovšem nedá se hovořit o postavě lidské. Jedná se o „ufona“, obdobného, jaký se objevil v kategorii „relaxační kresba“. Papír je orientovaný na výšku, růžová horizontální čára v dolní části tvoří zem. Na ní v levé části stojí na jedné noze růžový mimozemšťan. Tělo má lidské, avšak místo obličeje má pouze útvar připomínající velké oko s mřížkou místo zornice. Z hlavy vyrůstají dvě tykadla. Jednou rukou se drží za hlavu, jako by si ťukal na čelo. Celý je pokrytý



tmavě růžovými srdíčky. Žádná z ploch není vybarvená, postava je nakreslená v obrysech a papír je proti ostatním kresbám nezvykle nezaplňný. Markéta byla s kresbou velice rychle hotová a nechtěla se o ní vůbec bavit. Bylo zřejmé, že řízená aktivita jí byla nepříjemná a chtěla ji co nejdříve opustit, přestože malování je jinak jedna z jejích nejoblíbenějších činností.

5.4.3. Shrnutí

Vývoj kresby je *nerovnoměrný*. Objevuje se *transparentnost* a *schematické postavy* (obr. 20) i *realistické* propracované kresby reflektující okolní svět (obr. 27) či postavy z *profilu* zobrazené *v pohybu* (obr. 34).

Z hlediska námětů pozorujeme značnou diskrepanci. Na jedné straně témata typicky dětská – *lidé* (na obr. 28 kreslí sebe a svou rodinu), *zvířata* (obr. 29-31) nebo *pohádkové postavy* (obr. 32), na druhé straně náměty netradiční až výstřední – *fantazijní postavy* („Š“, *ufoni*), motiv *smrti* (obr. 21), *čísla*, *písmena* a *popisky*, *papoušek lékařem* či *papoušek truchlící* (obr. 24).

Touto dvojsečností je vlastně možné charakterizovat Markétinu kresbu jako takovou. *Stereotypie* a *ulpívání na tématu*, *únik* a *vyjádření vnitřního rozpoložení* (obr. 20-26) kontrastuje s kresbami, jež evokují snahu o *přiblížení se normě*, tendenci *nevybočovat výstředností*, naopak *vynikat nadprůměrnou propracovaností a estetičností* (obr. 27-34).

Mezi další pozorovaný jev patří velmi vyvinutý *smysl pro detaily*, jenž mnohdy vyvolává pocit, že jsou kresby nepřehledné, až *chaotické*, že vlastně nevíme, co se na nich odehrává. Tento pocit nevyvrací rovněž fakt, že Markéta *o svých kresbách nerada mluví* a tím pádem nemůže objasnit, co přesně kresby vyjadřují.

Často se opakuje *antropomorfismus*. U zvířat, „Š“ panáčků i ufonů jsou emoce znázorněny diferencovaněji (zármutek, nejistota, rozhořčenost, vztek, radost) nežli u lidí. Ti se nejčastěji smějí nebo se tváří neutrálně.

Při řízené kresbě bylo možné sledovat *stažení se do sebe*, výrazný *odpor k nedobrovolné aktivitě*, přestože běžně se jedná o činnost oblíbenou. Musí být však vyvolána *spontánně*. Řízená kresba je oproti volné *méně propracovaná*, obsahuje *méně detailů*, plocha papíru zůstává nevyužita, což je u Markéty nestandardní. Fakt,

že nakonec ani nevznikla kresba *lidské* postavy, jako by vyjadřoval její *vzdor* („Vím, jak nakreslit člověka, vím, že to po mně chcete, ale mně se teď nechce.“).

6. Diskuse

Objevují se tedy skutečně v kresbách dětí s Aspergerovým syndromem specifické znaky, jež popisuje odborná literatura? Dr. Thorová (2006) zmiňuje používání **stereotypních prvků**, tendenci k **ulpívání na tématu** a zobrazování **specifických zájmů**. Všechny tyto charakteristiky související s myšlením lidí s AS, jež je popisováno jako ulpívavé, málo flexibilní (vzhledem k novým zkušenostem), vizuální, často katastrofické, s tendencí inklinovat k určité oblasti zájmu, se v kresbách vyskytly. V případě Tomáše se jednalo o zobrazování hrušek, jablek a myší vždy v postupných dvouletých cyklech, u Markéty se opakují „Š“ panáčky, papoušci, ufoňi, časté je téma smrti a přírodních věd. Markétiným zájmem je sledování historických dokumentů o 2. světové válce a biologie (chce být veterinářkou). Její kresby tyto zájmy tedy nepřímou odrážejí.

Uždil (2002) uvádí témata pro dětskou kresbu typická – zvířata, stromy, slunce, či pohádkové postavy. I tyto běžné dětské náměty se v kresbách nezdá vyskytovat.

Thorová (2007) dále popisuje tendenci k **nadprodukcí** kreseb. Tomáš vytváří velké množství kreseb ovoce (nyní zejména hrušek) a ovocných stromů. Záleží mu více na kvantitě než na kvalitě obrázků. V kresbách obou dětí se rovněž vyskytla **čísla**. U Markéty navíc i **písmena, nápisy a schémata**.

Bylo možné zaznamenat i vývojová specifika, na něž poukazuje Thorová (2006). U Tomáše se jedná o vývoj **opožděný**, jenž je nejvíce patrný v kresbě lidské postavy. Vývoj Markétiny kresby se dá charakterizovat jako **nerovnoměrný**. V krátkém časovém rozmezí se objevují kresby **transparentní** a **schematické**, což je příznačné pro děti ve věku pěti až sedmi let i kresby výrazně **propracované**, vykazující **nadprůměrné kreslířské schopnosti** a smysl pro **detaily**.

Dá se říci, že děti s AS kreslí nerady lidské postavy? Lesinskiene (2002) i Keow Lim a Slaughter (2008) svými výzkumy tuto hypotézu potvrzují. Zdůrazňují problémy v komunikaci, v chápání mezilidských vztahů a snížené sociální dovednosti jakožto symptomy AS, které souvisí s neochotou ke kresbě lidí. Rovněž

Thorová (2006) zmiňuje, že se může objevit odpor k určitým tématům (například k lidské postavě) či zvláštní způsob kresby lidské postavy (spojení s předmětem zájmu, chybění částí těla, záměna za jinou postavu, antropomorfizace, stereotypní provedení).

Tomáš opravdu nejeví zájem o kresbu lidské postavy. Spontánně ji nikdy nezobrazil. Byl však poměrně ochotný nakreslit ji při kresbě řízené. Bylo patrné, že je nejistý, projevilo se sebepodceňování. Vznikla kresba, která přesně odpovídá popisu dr. Thorové (2006): „*Stereotypní provedení kresby postavy, kresba postavy je stále stejná, prováděná několika jednoduchými tahy, obvykle má jednodimenzionální končetiny, jednoduché schéma a chybí jí detaily.*“

Oproti tomu v Markétiných spontánních kresbách se postavy vyskytují postavy hojně. Jedná se o postavy lidské i fantazijní. Odpor ke kresbě lidské postavy se objevil až při kresbě řízené. Obě děti mají tendenci k **antropomorfizaci**.

Na rozdíl od výzkumu Keow Lim a Slaughtera (2008) nebyla použita žádná metoda testující úroveň sociálních a komunikačních dovedností. Není tedy možné dokázat pozitivní korelaci mezi kresbou postavy a úrovní sociálních dovedností. Potvrzují však, že se v kresbách vyskytly výše zmíněné specifické rysy, jež jsou popsány v odborné literatuře.

Je kresba postavy méně propracovaná než kresba volná? Lesinskiene (2002) zdůrazňuje, že děti s AS inklinují k volné kresbě, jelikož si mohou zvolit téma i styl. Vzhledem k problémům s přizpůsobením se změnám je řízená kresba mnohem větší kognitivní zátěží. To bylo možné pozorovat i u Tomáše a Markéty. Tomášovy volné kresby sice nejsou významněji propracovanější nežli kresba řízená, bylo však zřejmé, že zatímco při volné kresbě se odreagovává, směje se, má možnost vyjádřit se, znázorňovat oblíbená témata, kresba řízená je pro něj stresující, vyvolává spíše negativní reakce, snaží se ji co nejrychleji opustit. Lektorka výtvarného kroužku, který Tomáš navštěvuje, toto respektuje, buduje v něm pozitivní přístup ke kreslení a on je potom ochotný přistoupit na drobné změny, například zvolí jinou techniku.

V Markétině případě se prokázal rozdíl v propracovanosti volné a řízené kresby. Zatímco spontánně vzniklé kresby obsahují mnoho detailů a podrobností, zaplňují celou plochu papíru, vynikají barevností a odehrává se v nich mnohdy i více situací

souběžně, zadání řízené kresby vzbudilo v Markétě rozpaky, stáhla se do sebe, najednou se jí nechtělo vůbec tvořit. Nakonec tedy tlak překonala, stejně jako Tomáš však chtěla aktivitu co nejrychleji opustit. Výsledná kresba byla jednoznačně méně detailní a proporční. Plocha papíru zůstala nezaplněná a zadání bylo splněno jen částečně (nakreslila postavu, avšak ne lidskou).

Lesinskiene (2002) poukazuje na význam volné kresby pro práci s dětmi s AS. Jedná se o dobrou cestu k zahájení komunikace, zjednodušuje navázání vztahu s dítětem a napomáhá porozumění jeho vnitřnímu světu. I já jsem se u obou dětí setkala s ochotou kreslit, pokud si mohly vybrat své téma. Skutečně se jednalo o vhodný způsob zahájení kontaktu, jenž umožnil navázání bližšího vztahu. Zadávání kresby má v diagnostickém i terapeutickém procesu jistě nezastupitelné místo. Úskalí spatřuji v neochotě dětí se ke kresbám blíže vyjadřovat a popisovat je, což analýzu značně komplikuje. Vzhledem k jejich diagnóze není efektivní vyvíjet nátlak, což se prokázalo i v kresbě řízené. S výzkumem by se tedy dalo do budoucna pokračovat iniciováním četnějších setkání s dětmi, což by umožnilo intenzivnější komunikaci a následné získání větší jistoty a důvěry.

Ukázalo se, že kresba může být nejen pro odborníky, ale i pro rodiče jedním z významných indikátorů odlišného vývoje. Mají možnost dítě při kresbě dlouhodobě sledovat, obrázky sbírat a následně je porovnávat. Maminka Markéty zmínila, že právě kresby byly jedním ze signálů, který ji přiměl nespokojit se s diagnózou ADHD a vyhledat specialistu, jenž určil diagnózu správnou.

Závěr

Tato práce se zabývala Aspergerovým syndromem ve vztahu k dětské kresbě. Jejím cílem bylo shromáždit teoretické poznatky o dané problematice a na základě analýzy kreseb dvou dětí s Aspergerovým syndromem odpovědět na následující výzkumné otázky: Objevují se v kresbách určité specifické znaky korespondující s diagnózou AS? Kreslí děti s AS nerady lidské postavy? Je kresba řízená méně propracovaná než kresba volná? Pakliže ano, korespondují daná zjištění s poznatky odborné literatury?

Skutečně bylo možné nalézt signifikantní znaky v kresbách obou dětí, jakožto i charakteristický přístup ke kresbě postavy a rozdíly v kresbě volné a řízené. Cílem výzkumu však nebylo výsledky generalizovat a vytvořit univerzálně platné principy. Každé dítě je individuální a u každého se Aspergerův syndrom projevuje jinak. Snahou bylo popsat případy dvou dětí s jejich jedinečnými specifiky a představit kresbu jako efektivní komunikační nástroj, který nám o dítěti může leccos prozradit. Umožňuje také lépe pochopit, co dítě prožívá nebo jakým způsobem přemýšlí.

Seznam literatury

American Psychiatric Association. (2013). DSM-5 Autism Spectrum Disorder Fact Sheet. *American Psychiatric Publishing*. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál.

Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.

Ehlers, S., Gillberg, Ch. & Wing, L. (1999). A Screening Questionnaire for Asperger Syndrome and other High Functioning Autism Spectrum Disorders in School Age Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2), 129-141. Dostupné z: <http://scatn.med.sc.edu/screening/ehlers-assq-1999%5B1%5D.pdf>

Keow Lim, H. & Slaughter, V. (2008). Brief Report: Human Figure Drawings by Children with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 988-994. Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0468-z>

Kucharská, A., & Májová, L. (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lesinskiene, S. (2002). Children with Asperger Syndrome: Specific aspects of their drawings. *International Journal of Circumpolar Health*, 61(2), 90-96. Dostupné z: <http://journals.co-action.net/index.php/ijch/article/view/17506>

MKN-10, (1992). *Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize)*. Praha: Psychiatrické centrum.

Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál.

Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství.

Švancara, J. (1974). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2007). *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha: APLA.

Treffert, D.A. (2012). *Ostrovy génia*. Praha: Triton.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.